

9

Aprender: entre puntos, líneas y encuentros

Juan Diego Galindo Olaya

Según la forma de mirar en la escuela, el pensamiento se hace evidente en la manera como proceden los niños ante situaciones determinadas, ya sean de orden del conocimiento, como leer o sumar, o de orden social, como interactuar con otros niños y con los adultos. El pensamiento en la escuela como la puesta en funcionamiento de un procedimiento, es el resultado de su traducción en términos de inteligencia, otorgándole un organismo, al introducirlo en un sistema de intercambios con el medio a partir de las funciones de organización y adaptación, así como en un sistema de correspondencias biunívocas que parten de la definición de una serie de conductas inteligentes que serían la evidencia del funcionamiento del primer sistema, pero que a la vez, responde a un ordenamiento social según un criterio de utilidad, sobre aquello que se considera como evidencia de un pensamiento inteligente.

Lo que le es útil al niño para lograr un pensamiento inteligente es un conjunto de conductas preestablecidas y agrupadas en etapas progresivas que trazan una ruta homogénea por la que se debe hacer pasar al niño en la escuela en un proceso de aprendizaje. Ruta que toma como base el crecimiento y desarrollo biológico del niño. En este sentido, el pensamiento se desarrolla, crece con el niño, y su crecimiento estará dado en términos de acumulación de conductas para proceder en el mundo, lo cual concreta una atadura del pensamiento a dicho desarrollo. Las conductas inteligentes que debe interiorizar el niño conforman el sistema de correspondencias,

a partir del cual se interpretan sus acciones desde el nacimiento como una tendencia hacia la forma de un pensamiento inteligente que tiene como modelo al adulto razonable y autónomo.

Interpretación que resulta del ángulo de significación²¹⁹, conformado por unidades distintivas y unidades significantes (Deleuze, 2005, p. 204). En la perspectiva de la epistemología genética las unidades distintivas corresponden a la actividad del niño sobre el medio o en términos de Piaget, a obrar sobre los objetos, lo cual permite la construcción de una experiencia; mientras que las unidades significantes son los cortes temporales o etapas del desarrollo de la inteligencia (2004, p. 17-18)²²⁰, que subsumen la acción del niño y la condicionan bajo una finalidad que justifica su actividad, reduciéndola a algo necesario para un fin preestablecido como horizonte de interpretación, a saber, alcanzar un pensamiento inteligente, consolidando este último como referente universal que atraviesa la cadena de imágenes o signos que constituyen las etapas por las que debe atravesar el niño bajo esta perspectiva.

En este sentido, el funcionamiento de la inteligencia para Piaget no solo tiene que ver con construir esquemas de acción como respuesta a las presiones que ejerce la sociedad adulta sobre el niño, sino también, con el desarrollo de una consciencia sobre su propio pensamiento. Alcanzar una consciencia del pensamiento, inicia con la inmersión del niño en la sociedad adulta a través de la escuela, situándolo como un sujeto que debe salir de su estado heterónomo y egocéntrico. En este sentido, será la escuela la que producirá una consciencia en el niño introduciendo un real dominante²²¹ del pensamiento a partir del ángulo de interpretación. El aprendizaje en la escuela instaura en el niño un pensamiento inteligente, constituyéndole una consciencia de dicha manera particular de pensar, para que gobierne sus conductas, interiorizando la separación entre él, en tanto sujeto de enunciación y un mundo objetual, como sujeto de enunciado, a partir de la cual logrará aproximarse a la imagen del adulto racional que la sociedad necesita.

²¹⁹ De acuerdo con Deleuze, la interpretación se construye a partir de una doble articulación que no corresponde al significante/significado, sino que está dada en el significante mismo, en tanto lo constituye y a partir de él, se engendra el significado como su correlato.

²²⁰ Piaget plantea que las etapas o estadios del desarrollo se definen a partir de tres condiciones, la primera es que exista una constante en la sucesión de conductas independientemente de la edad cronológica; la segunda, que se defina por una estructura de conjunto que caracterice las conductas nuevas de cada etapa; y por último, que las estructuras se integran unas a otras conformando una totalidad.

²²¹ Deleuze distingue entre un real dominante como resultado de la articulación entre el significante y el significado y un real enmascarado, que por oposición al primero sería “[...] lo que continúa trabajando bajo la red del significante y bajo la red del significado, es decir las libres conexiones entre figuras de expresión y figuras de contenido tratadas de manera molecular, en tanto no apresadas en sistemas de sojuzgamiento” (2005, p. 206). En este sentido, lo real dominante es aquello que somete la multiplicidad a un orden de variables estáticas y definidas como forma de interpretación, que se caracteriza por comportar la condición de parecer un juicio eterno e inmutable. En últimas, lo dado, que no se cuestiona y que configura nuestra manera de mirar.

El pensamiento organizado en dichos sistemas es el resultado de la investigación desarrollada en cabeza del biólogo y epistemólogo Jean Piaget, mediante la cual se establece la inteligencia como tallo central o punto fijo del que emerge el pensamiento. Su investigación, orientada bajo la pregunta por la forma como los humanos pasan de un estado de menor conocimiento a uno mayor²²², permea la escuela, concretándose en la forma como se administra el currículo, en lo que tiene que ver con grados escolares progresivos y secuenciales, conocimientos que deben adquirir los niños y demostrar según conductas específicas sobre pruebas que buscan hacerlas evidentes, reglas de convivencia que acepta con las que se busca que alcance la autonomía y la cooperación como condiciones para ingresar a la sociedad adulta.

Esta mirada sobre el pensamiento en la que hemos crecido y con la que alimentamos nuestros modos de proceder con los otros y con nosotros mismos, como estudiantes o como profesores, es constitutiva de un plano de organización que configura como la respuesta a la preguntas sobre qué o cómo hacer para que los niños piensen. De ahí que en esta investigación nos proponemos pensar de otro modo el pensamiento en la escuela²²³, para lo cual acudimos a la perspectiva filosófica de Gilles Deleuze y Félix Guattari al respecto del pensamiento como acontecimiento, para darnos a la tarea de obreros y martillar la forma actual de mirar en la escuela²²⁴. En este sentido, nos proponemos poner en juego dos modos distintos de percibir el aprendizaje, a saber, “mirar” y “ver”²²⁵.

²²² La investigación en la que se embarca Piaget, según Emilia Ferreiro (2003), se desarrolla a partir de la pregunta “¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?” (p. 115), con la que se busca obtener una respuesta verificable que permita tomar distancia a la pregunta de la filosofía sobre ¿qué es el conocimiento?, dado que su respuesta, según el punto de vista de Piaget, ha estado expuesta a suposiciones psicológicas que carecen de un control experimental y por tanto, no explican lo que hace de alguien un sujeto cognoscente o las formas básicas y elementales de conocimiento como la percepción, la imagen y la intuición (Ferreiro, 2003, pp. 114 - 116).

²²³ Pensar de otro modo el aprendizaje, nos exige que situados en su adentro, es decir, en el plano construido por la epistemología genética, pasemos por el medio de sus agujeros y así, abramos una dimensión para pensar su afuera, es decir, como aquello que no cesa de trastocar e intervenir el emplazamiento que le ha sido asignado al pensamiento (Deleuze, 1987, pp. 125 - 126) en tanto resultado del aprendizaje y dependiente de la inteligencia, afuera que surge en el adentro mismo, como aquello que no puede ni ha sido pensado (Deleuze, 1987, p. 128).

²²⁴ Lo que acá se presenta es un avance parcial de la investigación que se desarrolló en el Grupo de Investigación Filosofía, educación y pedagogía bajo la dirección de la Profesora Martha Soledad Montero, que se inscribe en la línea de investigación Filosofía y genealogía de la pedagogía moderna y contemporánea.

²²⁵ Deleuze retoma esta distinción semántica y la aterriza en el hombre del subsuelo de Dostoievsky, que en sus términos, “[...] no se reconoce en presupuestos subjetivos de un pensamiento natural ni en los presupuestos objetivos de una cultura de la época, y que no dispone de compas para trazar un círculo” (2009, p. 203). Nos aprovecharemos de esta distinción, más que como un criterio de método, como un criterio de presentación de las dos perspectivas a trabajar en este texto, la del epistemólogo Jean Piaget y la de los filósofos Deleuze y Guattari. Dicha distinción semántica también la encontramos en Don Juan cuando le señala a Carlos Castaneda que: “ver” y “mirar” como dos modos distintos de percibir. “Mirar” se refería a la manera ordinaria en que estamos acostumbrados a percibir el mundo, mientras que “ver” involucraba un proceso muy complejo por virtud del cual un hombre de conocimiento percibe supuestamente la esencia de las cosas del mundo”. (2008, p. 15)

Situados en el lugar del estudiante y el profesor, solemos mirar el aprendizaje como el resultado de la adquisición de un modo de proceder ante situaciones específicas, que corresponda a lo que hemos acordado como necesario y útil para vivir en sociedad²²⁶; sin embargo, de lo que se trataría en principio este juego de percepciones, es de movernos de dicho lugar, para ver en el adentro mismo del aprendizaje el acto de aprender como un acontecimiento, para lo cual, será necesario ubicarnos más en el lugar de un maestro y un aprendiz, a la manera de Don Juan y Carlos Castaneda, quienes construyen un encuentro, que no pasa por la necesidad y la utilidad, sino por la experimentación y la construcción de un modo de vivir como un hombre de conocimiento²²⁷, a partir del sitio propio, en el cual se pueda sentir feliz y fuerte, en últimas, aprender.

Así las cosas, el plano de organización del pensamiento que aquí se presenta, es el primer trazado de una cartografía que se ocupa de señalar las líneas segmentarias que conforman un cuerpo, una interpretación y un sujeto que inhiben el pensamiento como acontecimiento que sin duda, lo convierten en una especie de organismo o totalidad significativa que lo reduce a una cadena de conductas que se atribuyen al niño en tanto sujeto inteligente, que las debe interiorizar para interpretar su propio pensamiento en esos términos. La manera de mirar en la escuela sobre eso etéreo, incierto e indeterminado que sería pensar, pues si bien, todo el mundo sabe que el pensamiento o mejor, la capacidad de pensar le es propia al niño en tanto sujeto que puede pensar que piensa y que por tanto, no se pone en duda dicha capacidad²²⁸, no es fácil en la escuela entender qué o cómo hacer para que los niños piensen. Por tanto, los desarrollos que acá se presentan son el punto de partida para martillar hasta

²²⁶ De acuerdo con la Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje realizada en Jomtien – Tailandia en 1990, documento que sirvió de referencia para la definición de políticas educativas en países como el nuestro, se considera al respecto de las necesidades que: “[...] abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Jomtien, Artículo 1).

²²⁷ De acuerdo con Robles en el análisis que hace en el artículo *El conocimiento en la propuesta hombre de conocimiento de Carlos Castaneda* (2002) señala la relación entre el hombre de conocimiento y el ver, como el modo singular con el que se descompone una certeza o sentido común con el que interpretamos el mundo, en sus palabras, se un hombre de conocimiento consistiría en “conocer el mundo, las cosas, nosotros, todo, como en sí mismo es, y no como un reflejo de nuestro yo ordinario. Es conocer todo desde nuestro yo profundo, desde nuestro yo eterno. Es un conocer directo, inmediato, sin mediaciones, como un ver, pero un ver especial”. (p. 77).

²²⁸ Deleuze señala al respecto de la explicación de Descartes sobre el *cogito* que el “yo pienso” es el sujeto de la enunciación que se diferencia del sujeto del enunciado, es decir una diferencia entre el pensamiento y el objeto pensado, donde el primero se presenta como algo necesario e incondicionado, a diferencia de la segunda, que será contingente, sujeto a condiciones particulares, al respecto señala: “Ustedes recuerdan el camino del cogito: puedo decir “pienso, luego soy”, pero no puedo decir “camino luego soy”. [...] Esto quiere decir que “yo camino” es un sujeto del enunciado, mientras que “yo soy” es el sujeto de la enunciación. Entonces puede ser que yo no camine, pero hay una cosa de la que estoy seguro: pienso caminar” (2005, p. 181).

abrir una fisura por la cual se pueda ver y plantear una pregunta sobre el pensamiento como acontecimiento, esbozando la mirada que al parecer se ha consolidado acerca del pensamiento en la escuela, a partir de los siguientes estratos.

Intercambios y correspondencias

El pensamiento para la epistemología genética, queda inscrito en un sistema de intercambios que asume la lógica de funcionamiento de sistemas del organismo humano como el digestivo²²⁹, que en términos de la inteligencia trabaja a la manera de un engranaje conformado por dos funciones biológicas que regulan de forma autónoma, la organización de los datos del ambiente en estructuras que se irán transformando de acuerdo con el aumento de relaciones con el medio²³⁰; y la adaptación de dichas estructuras a través de la asimilación de los distintos datos a las ya existentes y su acomodación a las condiciones nuevas que provea el medio²³¹. En este sentido, para Piaget, la inteligencia que es innata y propia de los humanos, se configura a partir del engranaje de dichas funciones biológicas, que configuran la mecánica básica del sistema de intercambios entre un sujeto que construye estructuras mentales y el medio que es incorporado en las estructuras, obligando la adaptación de éstas para actuar sobre él.

²²⁹ Señala Piaget que en el plano biológico el organismo recoge del medio sustancias que se transforman en el cuerpo según las funciones y órganos que componen los sistemas del mismo, los cuales se encargan de incorporar el medio externo al cuerpo, adquiriendo un carácter centrípeto, en el sentido que los elementos incorporados pierden su naturaleza para transformarse en sustancias idénticas al propio cuerpo, como pasa con los alimentos. En sus palabras: “Cualquiera que sean las diferencias de naturaleza que separan la vida orgánica (que elabora materialmente las formas y asimila a ellas las sustancias y las energías del medio ambiente), la inteligencia práctica o sensoriomotriz (la cual organiza los actos y asimila al esquematismo de estos comportamientos motores las diversas situaciones ofrecidas por el medio) y la inteligencia reflexiva o gnóstica (que se contenta con pensar las formas, o con construir las interiormente para asimilarles el contenido de la experiencia), tanto las unas como las otras se adaptan asimilando los objetos al sujeto” (Piaget, 2007, p. 19).

³³⁰ A propósito de la organización, Piaget señala que la estructuración del conocimiento que pasara por distintos niveles, responde a distintas necesidades y que diferenciar las estructuras que responde a necesidades específicas será la tarea de la organización cognoscitiva, permitiendo que se construyan como una totalidad y no como elaboraciones aisladas, al respecto señala: “[...] debe comprenderse también que este mecanismo funcional, por general que sea, no explica el contenido o la estructura de las distintas necesidades, puesto que cada una es relativa a la organización del nivel considerado. Por ejemplo, la visión de un mismo objeto desencadenará preguntas muy distintas en un niño pequeño, que aún es incapaz de poder clasificar, y en uno mayor cuyas ideas son más extensas y más sistemáticas”. (Piaget, 1991, p. 16) Alcanzar la sistematicidad en la formulación de preguntas, será el resultado de la organización de las estructuras cognoscitivas que conducen al niño a esa etapa del desarrollo de la inteligencia.

³³¹ En palabras de Piaget: “[...] existe adaptación cuando el organismo se transforma en función del medio, y cuando esta variación tiene por efecto un crecimiento de los intercambios entre el medio y él mismo favorables a su conservación” (Piaget, 2007, p. 18).

Dichas funciones son denominadas por la epistemología genética como invariantes³³² de la inteligencia, pues de un lado, no se transforman con el tiempo, están presentes desde el inicio de la vida del humano y se mantienen estables hasta su muerte; por otro lado, son las responsables de la organización de las relaciones de los sujetos con el medio en estructuras cognitivas que aumentan de estados simples (empíricos) a complejos (hipotéticos), así como la adaptación de las estructuras construidas, mediante la asimilación del medio y la acomodación de las estructuras ante las nuevas exigencias que este requiera; de ahí la idea de desarrollo, pues las estructuras no están dadas, sino que se construirán y reconstruirán en la medida que la inteligencia se vea expuesta a distintos intercambios entre el sujeto y el medio³³³.

Por tanto, existe un principio o punto de partida en el desarrollo de la inteligencia, el cual será el funcionamiento del sistema nervioso central, en tanto es el responsable de las primeras estructuras en el nivel más precoz de conocimiento en la serie animal³³⁴, pues regula la relación refleja con el medio, según la organización de estímulos y sus posteriores respuestas adaptadas a las condiciones específicas en las que emerge el estímulo. Entonces, las estructuras de base que construye el sistema nervioso se manifiestan como reflejos o impulsos instintivos elementales que serán la base para el desarrollo de la inteligencia en los niños. Es decir, el sistema nervioso construye estructuras reflejas que son el soporte del desarrollo de la inteligencia en los humanos, entre las cuales se encuentra, por ejemplo, el reflejo de prensión palmar, que se

³³² De acuerdo con John H. Flavell en el texto *La psicología Evolutiva de Jean Piaget* (1981), el cual es una reconstrucción sistemática y avalada por el propio Piaget, señala que las invariantes funcionales “[...] definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general” (p. 63). Es decir las invariantes funcionales son la base de la autorregulación del sistema cognitivo, en tanto de él depende la construcción de estructuras de conocimiento. Al respecto Piaget distingue entre invariantes y variantes, estas últimas, serán las estructuras resultantes del funcionamiento de las invariantes, y que podrán ser agrupadas según el grado de variación en niveles o etapas, en sus términos [...] *Desde el punto de vista funcional, o sea, teniendo en cuenta los móviles generales de la conducta y el pensamiento, existen funciones constantes, comunes a todas las edades: en todos los niveles la acción supone siempre un interés que la desencadena [...] Junto a las funciones constantes debemos distinguir, por tanto, las estructuras variables y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que indica las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia* (1991, p. 13).

³³³ Dicha aprehensión del medio en estructuras se da por efecto de la asimilación y la acomodación, en tanto mecanismos propios de la función de adaptación, la cual se entiende como la transformación de las estructuras por efecto del medio sobre ellas. En este sentido, las estructuras primarias, producto de los reflejos, se relacionan con estructuras posteriores producto de la inteligencia, como la deducción, y estas a su vez con procesos lógicos más avanzados, todo lo cual es propio de la adaptación de las estructuras mentales a nuevas necesidades que acusa el mundo exterior, lo cual implican a su vez nuevas respuestas de él sobre el medio (Piaget, 2007, p. 18).

³³⁴ La inteligencia es propia de los humanos, pues permite conocer más allá de las limitaciones sensoriales, es decir, crear abstracciones que no pasan por la percepción o estado somático en el que se queda el desarrollo de otros organismos. El humano accederá a formas superiores de conocimiento, como los son la lógica matemática, sin embargo, los factores hereditarios relacionados con el sistema nervioso central y los órganos de los sentidos condicionan el conocimiento, plantea Piaget al respecto: “nuestra intuición del espacio está condicionada indudablemente por ellos, incluso aunque seamos capaces, a través del pensamiento de elaborar espacios transintuitivos y puramente deductivos” (2007, p. 14).

activa ante la presencia de un objeto puesto en la mano del recién nacido, y el cual se considera fundamental para el desarrollo de conductas inteligentes posteriores.

Los reflejos innatos en los niños se vuelven objeto de revisión, ya que constituyen la condición de posibilidad para el pensamiento, pues en todos los casos que el engranaje entre organización y adaptación funcione bien, se construirán estructuras de conocimiento, que serán útiles para la construcción de estructuras posteriores que se irán dando en la medida que el niño crece y adquiere mayor experiencia²³⁵, es decir, en la medida que sus órganos físicos alcancen el estado pleno de su desarrollo y aprenda a usar el lenguaje en la interacción con el mundo exterior²³⁶. La corroboración de la existencia de los reflejos en el recién nacido, es el primer momento de verificación del normal funcionamiento de la inteligencia, que permite reconocer en los niños, de un lado, la función de adaptación al medio, en tanto se esperan determinadas respuestas a estímulos específicos²³⁷ que se le aplican, y de otro lado, la función de organización, en tanto se considera que su reacción ante el estímulo es el resultado de la construcción de una estructura mental, que le servirá como base para posteriores estructuras que le permitirán actuar frente a otros estímulos del medio.

La organización y la adaptación, si bien son los engranajes del sistema de intercambios entre el sujeto y el medio, requieren para su funcionamiento de las acciones que ejerce el niño sobre el medio, es decir, aunque la autorregulación conformada por dichas funciones tiene su propia dinámica, está se alimentará de lo que el niño hace, de su interacción con el medio²³⁸, por tanto, al ser el resultado de la actividad del niño, le da a este un lugar activo en el desarrollo de la inteligencia (Zambrano, 2009, p. 68), en tanto es él quien construye las condiciones bajo las cuales puede pasar de un nivel de conocimiento somático o reflejo, a uno más avanzado, a saber, conductas inteligentes, que se caracterizan por ser actos que ya no son respuestas reflejas programadas desde la herencia genética del niño, sino respuestas que se consideran como tendientes a un objetivo, supuestamente, trazado por el niño.

²³⁵ Para Piaget “[...] la experiencia no es nunca recepción simplemente pasiva: es acomodación activa, correlativa a la asimilación” (2007, p. 536). En este sentido la experiencia tiene que ver con la adaptación del sujeto al medio y esto se diferenciará de la noción de experimentación que utilizaremos en el plano de consistencia.

²³⁶ En el caso contrario, cuando el mecanismo no funciona bien, permitirá introducir a los niños en procedimientos de análisis del mecanismo, para identificar el problema y proveerle soluciones que lo aproximen a un desarrollo básico de su inteligencia.

²³⁷ El procedimiento médico al que son sometidos los recién nacidos se compone de una serie de pruebas a partir de estímulos predefinidos, con los que se esperan determinadas respuestas en los niños, por ejemplo, al poner un objeto cerca de su boca, intentarán succionarlo, o al poner un objeto en la palma de su mano, la cerrarán para agarrarlo. Estos reflejos suponen una herencia genética primaria de supervivencia y a partir de la cual se supone parte el desarrollo neurológico de los niños.

²³⁸ Al respecto, aclara Piaget que su teoría sobre la inteligencia, no asume como principio las asociaciones mecánicas que serían producto de una presión del exterior que se van grabando en la mente del niño; puesto que en dicha postura se olvida la actividad intelectual y se favorece la idea de la imposición de las cosas sobre un tipo de pensamiento pasivo.

En este sentido, el conjunto de reflejos que configuran las primeras estructuras del pensamiento se transformarán en la medida que las acciones del niño dejen de ser impulsos instintivos para ser acciones orientadas a objetivos²³⁹, pero además, que correspondan a una finalidad específica que les dé significado (problema al cual volveremos en el siguiente estrato). Por ejemplo, un bebé puede manifestar las siguientes conductas: 1) el agarre de objetos mediante sus manos (inicia como una conducta refleja); 2) el desplazamiento de objetos hacia sí mismo mediante la fuerza de sus brazos, y; 3) la observación de objetos a su alrededor. Sin embargo, estas acciones no conformarán una conducta inteligente, hasta tanto no se coordinen según un objetivo que las oriente, es decir, para alcanzar un fin específico, como acercar un objeto puesto sobre una cobija y que no está al alcance de la mano.

Sólo hasta ese momento, cuando las acciones están orientadas a fines, dirá Piaget, se considerarán como esquemas de acción que estructuran la relación del niño con el medio, o mejor, le permiten conocerlo, en tanto el conocimiento sería la continua estructuración y reestructuración de la relación entre el sujeto y el medio. Los esquemas corresponden a la coordinación de acciones según un fin específico, lo cual será considerado como una conducta inteligente, por ejemplo, satisfacer una necesidad como la de comer, dormir, o alcanzar los objetos, o en niveles superiores, la de comprender el mundo que lo rodea. En este sentido, cada vez que el niño construye una estructura y actúa haciendo uso de sus esquemas de acción, se considera que tiene una conducta inteligente que le ha permitido encontrar una salida acertada a las exigencias que le plantea el medio, lo cual evidencia un grado de estructuración del conocimiento en el niño. Es decir, la conducta parte de la interiorización de la información del medio que es asimilada y hace que las estructuras se acomoden, si es el caso, para emitir una respuesta.

Sin embargo, la conducta inteligente no implica cualquier modo de actuar, o mejor, no será considerada como tal si no responde a una finalidad preestablecida que le dé sentido. Por tanto, solo serán consideradas como inteligentes aquellas conductas que correspondan a lo que se espera que haga el niño según determinados momentos de su vida, por lo que, si al año y medio de edad toma un libro entre sus manos, no se dirá que lee, como manifestación de una conducta inteligente, pues se asume que no cuenta con las estructuras que corresponden al modo convencional como lo hacen los adultos y que responde a lo que socialmente se ha acordado como modo de proceder ante los libros.

²³⁹ Las conductas inteligentes en los niños podrían también definirse como conductas adultas, por lo menos en el estado de mayor desarrollo de la inteligencia, al respecto, Piaget señala una suerte de identidad entre las actuaciones de los niños y los adultos en términos de los fines como horizonte de acción, en sus términos: “[...] cuando se compara al niño con el adulto, puede ocurrir que nos sorprenda la identidad de las reacciones (se habla entonces de una “pequeña personalidad” para decir que el niño sabe lo que desea y actúa como nosotros en función de intereses precisos)” (Piaget, 1991, p. 12).

De ahí que las conductas inteligentes se determinan según un sistema de correspondencias biunívocas, entre un deber ser de las conductas y la actividad del niño. Dicha correspondencia sirve como tamiz con el que se clasifican sus conductas y se les define como inteligentes o no, ya que dicha clasificación responde a un principio de utilidad, según el cual, algunas de las actuaciones del niño pueden ser útiles para el desarrollo de la inteligencia, mientras que otras no, por lo que se debe garantizar que el niño haga aquello que beneficie su inteligencia y desista de todo lo demás que puede retrasar su desarrollo²⁴⁰.

En este sentido, el sistema de correspondencias sería la otra cara del organismo que se le provee al pensamiento, que parte de la homogeneidad en la configuración de la inteligencia en los niños, según las funciones de organización y adaptación, conformando un eje genético o tallo central²⁴¹, a partir del cual la epistemología genética define un conjunto de conductas como necesarias para el desarrollo de la inteligencia. Para tal fin, abstrae las diferencias de la multiplicidad de modos de proceder de los niños con el medio, para consolidar un conjunto de ellos como referencia universal para la interpretación del pensamiento, en tanto, al ser el resultado de un sistema de intercambio homogéneo en todos los niños, sus resultados, en tanto conductas inteligentes, se repetirán de igual forma en todos los sujetos inteligentes. Además, sobre el fondo de la inteligencia como rasgo homogéneo en todos los niños, se establece un cuadro de oposiciones, ya que se considerará que no son iguales las conductas inteligentes según cortes temporales de la vida del niño, por lo que no serán iguales las conductas motoras a las conductas inteligentes operatorias, todo lo cual, configurará las definiciones de las etapas del desarrollo.

Retengamos hasta el momento los elementos que configuran este primer estrato, por un lado un sistema de intercambios configurado por la organización y la adaptación²⁴² en tanto órganos de la inteligencia, que permiten la construcción

²⁴⁰ Si bien se puede considerar que el niño no cuenta con las estructuras para llevar a cabo la acción de leer, su conducta se interpreta como inteligente pues, manifiesta un interés que se espera de él ante los libros, pues éstos son sinónimo de aprendizaje para la escuela, por tanto, se dirá que el niño desea ir a la escuela para aprender a leer, todo lo cual se interpreta del gesto del niño con los libros o con otros objetos y que responde a nuestra manera de mirar a los niños en términos de sus actuaciones.

²⁴¹ Deleuze y Guattari señalan que un modelo estructural se configura a partir de un tallo o tronco central, a partir del cual se definen los elementos que se desprenden de él pero que son reproducciones o calcos de dicho tallo, en este sentido señalan que “Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva” (2006, p. 17).

²⁴² Así como el sistema digestivo o el respiratorio tienen órganos que regulan su funcionamiento, Piaget plantea que “Las funciones cognitivas, por tanto, en esta perspectiva, serían los órganos especializados de la autorregulación de los intercambios en el seno del comportamiento” (2007, p. 33).

de conocimiento y que son los responsables de su evolución²⁴³; por otro lado, un sistema de correspondencias biunívocas, que parten de la acción consciente en el niño cuando organiza sus esquemas de acción, es decir, en conductas inteligentes para actuar de forma acertada con el medio. Esta doble articulación en la que el sistema de intercambios es la base para el sistema de correspondencias, y este último permitiría verificar el funcionamiento del primero, hace del pensamiento algo menos abstracto y más concreto para la sociedad en general²⁴⁴ y para la escuela en particular, si aceptamos que su tarea fundamental es la de formar una determinada manera de “pensar” en los estudiantes, o mejor aún, garantizar el desarrollo de un pensamiento-inteligente, mediante un proceso de aprendizaje orientado a dicho fin.

En este sentido, se asume que, en tanto los niños están dotados de los órganos de la inteligencia, entendidos como engranajes que definen una dinámica de intercambios, y se conocen cuáles serán las conductas que debe hacer evidentes al poner en funcionamiento su inteligencia, solo restaría inscribirlos en un proceso que garantice el paso de un estado de menor conocimiento a uno mayor. Dicho proceso será el aprendizaje, y al cual ingresa el niño según el punto del desarrollo en el que se encuentre su inteligencia, por lo que será indispensable verificar su funcionamiento,

²⁴³ Para Piaget, el desarrollo del niño, en términos de su vida mental se concibe como una evolución, en tanto parte de un estado desequilibrado para llegar a uno equilibrado propio del pensamiento adulto; es decir, se considera de fondo un mejoramiento o perfeccionamiento en la forma del pensamiento del niño a la del adulto. En palabras de Piaget (1991): [...] *el desarrollo es, en un sentido, un progreso equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio* (p.11) dicha evolución implica un punto máximo de desarrollo y una retroceso en el proceso, en el sentido de la vejez, es decir: [...] *una vez finalizada la evolución ascendente, se inicia automáticamente una evolución regresiva que conduce a la vejez* (p. 12).

²⁴⁴ En esa perspectiva se abre un nuevo campo de indagación y de preocupación a nivel social, a saber el desarrollo de la inteligencia en los individuos. La inteligencia no solo ha sido una preocupación científica para dar cuenta del pensamiento, sino también, se encuentra asociada al interés por garantizar el desarrollo económico de los Estados. Al respecto, trabajos como el de Christian Laval (2004) muestran cómo se vuelve para éstos una prioridad económica el garantizar el desarrollo de la inteligencia de su población, entendida como la capacidad de adaptación del sujeto ante el medio, lo cual adquiere valor en el mercado. Laval Citando a la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) en la conferencia de 1996 “*L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation de systèmes éducatifs*” señala: “La inteligencia, cuando adquiere valor mediante la educación, en otros términos, el capital humano, se está convirtiendo con rapidez en un recurso económico primordial y podría suceder que este “imperativo” fuera dando nacimiento paulatinamente a un modelo educativo internacional” (2004, p. 34). Para nosotros, dicho modelo internacional está centrado en la preocupación por el aprendizaje, en especial el desarrollo de la inteligencia a partir de los desarrollos sobre la teoría de la inteligencia de Jean Piaget. Al respecto Laval (2004) señala cómo el reconocimiento de la diferencia entre distintos estados de saber y no saber, o lo que podríamos llamar en Piaget, diferencias entre etapas del desarrollo de la inteligencia, son la base de la competitividad económica, de ahí la necesidad de garantizar que la población alcance ciertos niveles estandarizados del saber, en palabra de él: “La competitividad económica es también la competitividad del sistema educativo [...] Nivel de formación de su población, por el stock de conocimientos acumulados” (p. 34). Los cortes de nivel estarían dado por la acumulación que indican el progreso de la inteligencia del individuo en tanto aumento en la capacidad de adaptación para ser adulto. En su texto *Psicología y Pedagogía* (Piaget, 1977), señala que lo que deben aprender los individuos, en tanto finalidades de la educación de un Estado, puede basarse en resultados científicos, que se funden en la observación, registro, evaluación y control de los conocimientos que resultan útiles a una sociedad (1977, p. 27). Sin embargo, señala Piaget, no basta con fijar los fines y basarlos en datos científicos, sino que además, persiste el problema de cómo alcanzarlos.

para detectar su normalidad o su anormalidad, todo lo cual, se hará, por ejemplo, a la manera de la verificación de los reflejos en el recién nacido, proponiéndole al niño una serie de actividades que debe resolver, como dibujar a su familia, leer un texto para luego hablar de él y responder preguntas o solucionar un problema construyendo estructuras a través de bloques de figuras diferenciadas por su tamaño, forma y color.

La verificación de lo que sabe y no sabe hacer el niño, le asigna un lugar por comparación en la escuela, comparación con el referente de las conductas inteligentes al que se debe ajustar, comparación con los demás niños según la manera como cada uno respondió a las actividades propuestas, es decir, en términos de los conocimientos o estructuras con las que interactúa con el medio. En consecuencia, el pensamiento en la escuela se convierte en un dato que se corrobora a partir de lo que el niño hace contra lo que debería hacer, que se registra conformando su historia en la escuela y que define al niño en ella en términos de inteligencia. Es decir, el pensamiento es una respuesta esperada, que junto con otras variables como la capacidad motora, visual y auditiva, permitirá darle un lugar al niño en la trayectoria planteada por la escuela como proceso de aprendizaje.

En este sentido, el niño debe demostrar su conocimiento en la escuela, no porque se dude que cuente con las funciones de la inteligencia para construirlo, pues se da por hecho que todos cuentan con ellas, ya que en tanto están ancladas a su constitución biológica, conocer le es propio, así como respirar o bombear sangre desde el corazón a todos los órganos; sino, porque en tanto el pensamiento se traduce en términos extensivos de la inteligencia, que arranca de estados inferiores y pasa a estados superiores, la demostración pretende señalar en qué momento del desarrollo se encuentra el pensamiento inteligente en comparación con lo predefinido como respuestas normales del niño ante determinadas situaciones que le propone la escuela y frente a las cuales, sus respuestas concretas se deben aproximar a las conductas inteligentes esperadas. Aquello que se considera lo normal o lo esperado del niño, o mejor, lo que denominamos como conductas inteligentes que define el sistema de correspondencias, son una convención social sobre aquello que se considera valioso y necesario como conducta que evidencia el pensamiento inteligente, en últimas, son el acuerdo acerca de lo que es útil para la sociedad y que permite reconocer en qué lugar de dicha línea se encuentra situado el niño cuando ingresa a la escuela.

De esta manera, cuando los niños ingresan a la escuela, se intenta corroborar una correspondencia entre lo que sabe hacer y las conductas inteligentes que se consideran propias de su edad, con lo cual se busca ponerlo en el lugar que le corresponde en el proceso de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia trazada por la escuela, según un orden secuencial en el que es inscrito, es decir, la escuela se encargará de introducir al niño en una cadena de signos cuyo referente es el pensamiento lógico o

adulto, constituido y constitutivo mediante el proceso de aprendizaje. Por tanto, se da por hecho que el pensamiento adulto está ahí, en germen y que debe ser conducido a su realización, ante lo cual, lo que debe hacer el profesor es alimentar el mecanismo de la inteligencia, con estímulos, con objetos, que nutran su funcionamiento mediante la aplicación de métodos que permitan la realización del niño en el adulto.

De ahí que la escuela se preocupe por las respuestas que dan los niños ante las actividades que se les proponen como parte de un proceso de aprendizaje, es decir, por la forma como el niño demuestra un progreso en el desarrollo de su pensamiento inteligente, progreso que daría cuenta de una acumulación de estructuras que han sido formadas en la medida que el niño se ha visto expuesto a distintas situaciones, por tanto, el problema del pensamiento en la escuela será el de la cantidad de estructuras que logre construir el niño y que se demuestren en la cantidad de respuestas que pueda dar a problemas o situaciones difíciles que le plantea la escuela, pues el pensamiento inteligente, en tanto es una construcción continua, requiere de la acumulación para ir avanzando y progresando.

De ahí que la preocupación de la escuela sea la de medir la proximidad del niño a las conductas inteligentes en términos de respuestas acertadas ante preguntas formuladas a partir del referente del pensamiento lógico-adulto, descartando preguntas acerca del pensamiento mismo del niño, pues en tanto lo que interesa es alcanzar la forma del pensamiento lógico, la manera cómo piensa el niño pierde relevancia. Las preguntas tienen que ver con la preocupación por cuánto sabe el niño, pues la cantidad de estructuras que logre construir en la escuela será lo que le permita pasar de estados inferiores a estados superiores de conocimiento, que se concreta en la escuela en grados y ciclos escolares. Resulta problemático, entonces, que por un lado la escuela inhibe toda posibilidad de pensamiento distinto al pensamiento lógico, y por otro, que reconoce un estatuto al conocimiento que se mide únicamente en función del desarrollo y crecimiento del niño, abriendo líneas de valoración que patologizan sus conductas; es decir, la escuela inhibe cualquier otra posibilidad distinta al pensamiento lógico-adulto.

Interpretación del pensamiento

En el estrato anterior el pensamiento quedó atrapado en un cuerpo compuesto por los órganos de la inteligencia que permiten los intercambios con el medio, además, adquirió una forma de representación como conducta a través de un sistema de correspondencias. Ahora bien, en este estrato se configura el ángulo de significación al interior de la representación misma, que permitirá la interpretación del pensamiento en términos de acumulación de conocimientos o mejor, de acumulación de estructuras de acción que conforman el conocimiento. Es decir, el ángulo de significación hace posible la interpretación del pensamiento, al operar una priorización de algunas

conductas adjetivándolas como inteligentes, es decir, cargándolas de dicha propiedad otorgada por el significante, volviéndolas como necesarias y recurrentes, según esta forma de mirar, para el desarrollo de un pensamiento inteligente en el niño. Necesarias, en tanto se consideran fundamentales para la construcción de estructuras de acción que progresen según distintos niveles de complejidad, acudiendo siempre en dicho progreso, a estructuras de base que facilitan la construcción de nuevas estructuras; recurrentes, en tanto se asume como conductas que se repiten en todos los niños en determinados momentos de su vida, pues ya que al ser el resultado de la inteligencia como elemento común en la constitución biológica en los humanos, se presentarán en todos ellos como parte de su crecimiento y desarrollo cognitivo.

Por un lado, la actividad de los niños será asumida por la epistemología genética como aquella en la que se pone en juego el funcionamiento de la inteligencia, que al ser el resultado de ésta, en tanto elemento común en la constitución biológica de los humanos en general, le permite a dicha epistemología, establecer un punto de partida o vértice del ángulo de significación, a partir del cual se asume que la actividad de los niños con el medio se presenta igual en todos ellos en su relación con el medio y de acuerdo con la edad del desarrollo biológico en la que se encuentren, tal como se señaló acerca de las conductas reflejas o instintivas. A partir de ahí, se consolida el supuesto según el cual existe una constante en el desarrollo del pensamiento, como elemento homogéneo en todos los niños en tanto resultado del funcionamiento de la inteligencia. Al considerar la actividad de los niños sobre el medio como un elemento común del pensamiento, se asume que los niños, en general, dan cuenta de él al realizar actividades como: agarrar objetos, reaccionar con el movimiento de su cabeza al escuchar un estímulo, caminar, hablar y construir enunciados, escribir su nombre, dibujar objetos, completar series numéricas, etcétera²⁴⁵.

Y Sin embargo, estas actividades que realizan los niños aún no son significantes, son sólo unidades que permiten distinguir que las funciones de la inteligencia se han puesto en marcha y solo hasta tanto no sean consideradas como representativas del desarrollo de esta, es decir, subsumidas bajo el pensamiento lógico como significante, no adquirirán una significancia en la cadena que conforman las etapas del desarrollo. En consecuencia, las unidades significantes serán organizadas según las etapas del desarrollo como actividades que debe hacer el niño y que han sido definidas con antelación a la acción misma de este, como un punto de convergencia del desarrollo de la inteligencia al que todos los niños deben llegar y que se consideran

²⁴⁵ También se encontrarán casos en lo que los niños presentan acciones diferentes a las planteadas acá, y serán considerados como niños enfermos o con problemas del desarrollo, sin embargo, el referente para tal denominación continúa siendo el mismo, un funcionamiento normal del pensamiento, respecto del cual se puede señalar o identificar un funcionamiento anormal. Esta idea abrirá el camino para educadores especiales y terapeutas que se encargarán de normalizar dicho funcionamiento anormal, lo más aproximado al ideal del pensamiento esperado en los niños.

como necesarias para alcanzar un pensamiento que estaría dado en términos de conocimientos adquiridos a través de la construcción y acumulación de estructuras de acción que elabora el niño para actuar sobre el medio. En este sentido, todo cuanto hace el niño tiene que ver con su condición de estar conociendo el mundo que lo rodea por medio de las funciones de la inteligencia y que debe corresponder a un conjunto de conductas definidas como conocimiento.

A partir del conocimiento como horizonte de interpretación de la actividad del niño, se marcan puntos o cortes temporales denominados etapas del desarrollo de la inteligencia y que se caracterizan por ser un conjunto representativo de conductas inteligentes que serían los elementos significantes a la luz de los cuales cobran sentido las unidades distintivas o acciones de los niños, lo que quiere decir que para determinadas etapas corresponderán determinados esquemas que conducen a determinadas conductas inteligentes propias del corte temporal, que se diferenciará de otros esquemas y conductas que se aplican en etapas posteriores. Las etapas, en tanto conjunto de conductas inteligentes o estructuras de acción, se organizan bajo un principio de contención, según el cual una etapa posterior contiene en sí una etapa anterior, trazando así una línea progresiva, continua y de acumulación, gracias a la generalización de esquemas ante situaciones similares en los que pueden ser utilizado o su modificación ante nuevas exigencias del medio, pero que toman como base la serie de acciones ya estructuradas.

Lo anterior implica que la adquisición de conductas inteligentes corresponda a cambios en los modos de proceder del niño con los objetos, cambios que adquieren sentido al estar inmersos en una etapa del proceso de desarrollo de la inteligencia. Cada etapa será entonces un punto que se ha fijado con anterioridad al cambio mismo que se espera visualizar en los niños, y que adquiere sentido en la comparación con el ideal de conocimiento al que debe tender. Los cambios se entienden como cambios de cantidad de estructuras de conocimiento, lo cual es el resultado de la comparación entre un estado ideal del desarrollo de la inteligencia evidenciado en conductas inteligentes²⁴⁶, con el estado real de estructuración del niño. Cada punto está cargado de una cantidad que diferencia uno de otro²⁴⁷; además, comportan el

²⁴⁶ El posicionamiento del aprendizaje en la escuela parece sustentarse en dos planteamientos: el primero, que el aprendizaje es algo que se da a lo largo de la vida, iniciando desde el momento de la gestación embrionaria; el segundo, que la escolarización inicial de los niños es fundamental para proveer conocimientos y criterios de acción necesarios posteriormente en la juventud y la adultez.

²⁴⁷ Bajo esta perspectiva de la diferencia de cantidad se formulan planes de formación académica en las escuelas. La política nacional organiza la formación en grados escolares (1e, 2e, 3e... 11e) y niveles de formación (educación preescolar, básica y media); cada grado comporta una cierta cantidad de conocimientos que se especifican en documentos como los Estándares Básicos de Competencias con los cuales se busca establecer una base común de aprendizajes esperados por los niños y jóvenes que ingresen al sistema escolar. Dicha política de organización del conocimiento según grados de acumulación, se desprende de una política mundial instaurada en 1990 por medio de la conferencia de Jomtien en Tailandia, con el propósito de garantizar un nivel común de conocimientos a escala mundial.

carácter de necesarios en la escuela para el desarrollo de la inteligencia, por lo que se vuelve un deber ser al cual se resigna el niño, como un modelo de referencia al que debe aproximarse mediante la imitación o la copia.

En este sentido, en principio, el niño inteligente en la escuela será aquel que logre “*hacer como*”²⁴⁸, o mejor aún, ajustarse al modelo, corresponder con la meta, con lo esperado, con los cambios preestablecidos que sirven como pasos fijos y necesarios que lo transportan de un extremo de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. En este sentido, se asigna un significado al pensamiento, según un significante que se construye por medio de la definición de unos estados generalizables que se van sumando y que al completar la totalidad serán el pensamiento lógico mismo. Este ángulo de significación que se construye a partir de la articulación entre la actividad del niño y la etapa, para la teoría de la inteligencia en Piaget, hace del pensamiento una totalidad cerrada, de la cual se conoce todo lo que en ella se agrupa, definida por el conjunto de posibilidades de lo que es un pensamiento lógico y que sitúa el pensamiento del niño como su estado inicial. Dicha totalidad le permitirá a la escuela, por un lado, interpretar todo aquello que haga el niño como favorable o no para el desarrollo de su inteligencia, así el movimiento por el movimiento, caminar por caminar, leer por leer, no serán actos significantes, hasta tanto no se inscriban como actividades propias de una etapa de desarrollo. Por tanto, la escuela vuelve la actividad algo significativa cuando es el paso previo a una etapa, es decir, todo lo que hace el niño es necesario para ir construyendo la escalera que lo llevará a un estado de conocimiento superior en tanto modelo a seguir. De ahí que la línea de intersección en la estructura formal del pensamiento en tanto inteligencia se mide el menor o mayor acercamiento al conocimiento bajo la condición de la configuración de conductas inteligentes.

Desarrollar la inteligencia a partir de la construcción de estructuras de conocimiento como lo posible en la escuela se acompaña necesariamente de la acción del niño como lo real determinable, que adquiere su valor a partir de la comparación, la semejanza y la limitación con el conocimiento, el cual preexiste a lo real, pero del cual depende lo real en su realización²⁴⁹. Lo real subsumido en el conjunto significante de las

²⁴⁸ El aprendizaje implica un modelo a seguir, en este caso, a partir de un punto del cual se debe iniciar y un punto al cual se debe llegar. Imitar pone en juego un modelo y la copia, una relación entre lo uno y lo otro, lo determinante y lo determinado; en palabras de Deleuze, corresponde al vínculo de la representación y la acción, como reproducción de lo Mismo (2009, p. 52). En este sentido la epistemología genética considera que de lo que se trata es de adaptar al niño para garantizar el desarrollo esperado, en palabras de Piaget: [...] *adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor* (1977, p. 157).

²⁴⁹ Así como en matemática el descubrimiento de la imposibilidad de solucionar ecuaciones como $X^2 + 1 = 0$ genera el descubrimiento de un eje imaginario y entonces un nuevo conjunto numérico descrito por parejas de valores (real-imaginario) la necesidad de solucionar qué sucede cuando se deja de estar en un estado de menor conocimiento, permite crear el eje del saber que es un conjunto de posibles realizaciones de dejar de no saber. Al respecto Deleuze señala: “[...] lo real es a imagen de lo posible que se realiza (solo tiene de más la existencia o la realidad, lo cual se traduce diciendo que desde el punto de vista del concepto no hay diferencia entre lo posible y lo real)” (1987, p. 102).

conductas inteligentes, se vuelve una re-producción de lo posible según la semejanza con el conocimiento, situando en el lugar de error de reconocimiento, actos fallidos o dificultad de aprendizaje aquello que no corresponda al conocimiento en tanto tal. Por tanto, lo real se asemeja a lo posible que se realiza, por lo que lo posible es preexistente a lo real, esta preformado, no hay diferencia entre uno y otro. Es decir, estas acciones se vuelven significantes en tanto suponen que le permitirán al niño que su forma de proceder se ajuste a las posibilidades prescritas como formas correctas de conocimiento, por lo que será considerada como una conducta inteligente.

En la epistemología genética, dicha definición del conjunto de conductas, es el resultado de la aplicación del método de la observación²⁵⁰ utilizado en varios niños, del cual se concluye que existe una línea progresiva del desarrollo de la inteligencia y que se repite de igual forma en cada uno de los casos observados. Aquello que se repite según esta epistemología, conformará las unidades significantes, que permitirán la interpretación de los modos de proceder de los niños antes y durante su paso por la escuela. Así las cosas, todo lo que hacen los niños, en tanto unidades distintivas, quedará subsumido en conjuntos cerrados de conductas propias de un determinado corte temporal, en tanto unidades significantes, que harán de aquello que es diferente en la forma de actuar de los niños, simples ensayos y errores en tanto pasos previos que conducen a alcanzar la conducta inteligente²⁵¹, en otros términos, a que se realice lo posible del conocimiento en el niño.

²⁵⁰ El método utilizado por Piaget sitúa lo que hace el niño en el centro del mismo, tomando distancia de métodos psicológicos anteriores, basados en la especulación. Alfredo Zambrano Mora en el texto *Jean Piaget sin Fronteras Apuntes desde la Trascendencia* () señala al respecto de la novedad del método usado por Piaget: [...] Piaget llevaba a cabo una entrevista que rompía con los métodos establecidos para la época, sobre todo el de las pruebas, permitiendo que el niño, al releer y solicitar explicaciones, se impregnara con el problema planteado. Posteriormente replantea ese método, pues le parecía que otorgaba demasiada importancia el mero enunciado verbal. Piaget prefería darle al niño la posibilidad de actuar con manipulaciones simples. Así se fue elaborando paulatinamente lo que se convertiría en el método clínico, método científico que depende de la constatación objetivizada, la cual rompe con el método especulativo que solo depende de la opinión. (2009, p. 28).

²⁵¹ Al respecto Piaget nos presenta el caso de *Laurent*, un niño al que le ha hecho la observación y registro de sus conductas desde el nacimiento, y del cual señala, que ha adquirido un aprendizaje al año y dos meses de vida, en tanto ha logrado manipular un bastón para atraer un pan que esta fuera del alcance de sus brazos; dicho resultado, procede de un tanteo empírico que implica la combinatoria de diferentes esquemas de acción como tomar el bastón y retirarlo de en medio de él y el objeto para intentar alcanzarlo sin éxito o tomar el bastón sin intentar alcanzar el objeto y en su lugar introducirlo en su boca. Según la interpretación de dichas conductas, se atribuye al niño un aprendizaje, cuando logra usar el bastón como medio para sus fines, es decir, cuando ha aprendido el papel funcional del bastón y de sus brazos. De acuerdo con Piaget, lo que sucede con Laurent es una serie de elecciones y acciones sobre el medio, que organizan de manera óptima su intercambio con el mismo, de tal forma que adquiera conductas que se impongan al medio y así logre adaptarse a él. En el caso de Laurent, tanto el pan, como el bastón y el niño son sacados de una relación auténtica de experimentación y puestos en una condición artificial, donde cada uno de los elementos tiene predefinido una función determinada, el pan como necesidad que presiona la respuesta del niño, el bastón como materia de uso práctico y el niño como sujeto pensante que busca la satisfacción de sus necesidades. El niño puesto en dicho montaje de observación, es un ser inadaptado, en tanto no ajuste su conducta a los fines predefinidos de su relación con los objetos, es decir, no cuenta con las formas o condiciones requeridas para estar en el mundo.

Bajo esta doble articulación entre lo real y lo posible que compone el significante, es decir, entre la acción del niño y los conjuntos definidos de conductas inteligentes o conocimientos, el niño se sitúa en la escuela como ausente de conocimiento, por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura, como conjunto de lo posible del conocimiento, se encontrará como conductas inteligentes el reconocimiento de las letras y las vocales, sus combinaciones en sílabas y luego en palabras, todo lo cual le da sentido a acciones de los niños en la escuela como escribir las grafías, rellenar las letras con papel o plastilina, así como la repetición de los sonidos individuales y compuestos.

Las etapas le dan sentido a las acciones de los niños y de los profesores en la escuela, en tanto sirven como respuesta a la pregunta acerca del para qué del aprendizaje del niño en la escuela. Así las cosas, por ejemplo, diferenciar, identificar, relacionar, contrastar y hasta colorear serán acciones significantes en tanto tienen una finalidad no en sí misma, sino externa a la misma acción, que corresponderá a alcanzar un estado ideal propio a una temporalidad en la que el niño debe mostrar que sus acciones han evolucionado ante determinados estímulos del medio, evolución que el profesor debe garantizar como agente en el proceso de aprendizaje de los niños. El aprendizaje entonces, será la secuencia de cambios constantes y progresivos que evidencian la evolución o crecimiento del pensamiento en el niño y que en conjunto delimitan el proceso de aprendizaje por el que deben transcurrir para pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. En este sentido, el pensamiento es interpretado a partir de un conjunto de inmovilidades, de puntos, de elementos fijos por los cuales debe pasar el pensamiento del niño en la trayectoria hacia el pensamiento del adulto.

El proceso de aprendizaje dinamiza el recorrido entre las etapas o puntos de condensación entre lo posible y lo real, que se plantean como el corte espacio-temporal en el que el niño pone en juego sus esquemas de acción y los perfecciona hasta que correspondan con las conductas inteligentes propias de la etapa del desarrollo de su inteligencia en la que se encuentre. El aprendizaje como la ruta que le permite al niño pasar de etapas inferiores a etapas superiores, garantiza que los cortes sean límites temporales²⁵² que segmentan el proceso de desarrollo de la inteligencia, como puntos de control a partir de los cuales se puede verificar que el niño está aprendiendo lo correspondiente al corte temporal o los retrasos que se pueda estar presentando en

²⁵² El paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento desde la perspectiva de la epistemología genética está dado en el tiempo como una evolución, o encajamiento de presentes que hacen del pasado y del futuro una diferencia relativa por extensión, el primero por mayor acumulación que el segundo (Deleuze, 1994, pp. 81-82). Tiempo cuantitativo, de acumulación, de secuencia y con una finalidad predefinida que se expresa en los cuerpos y sus cualidades, que se funda en la adaptación como componente biológico propio de todo organismo y que permite aseverar una homogeneidad en el pensamiento.

la línea de desarrollo de su inteligencia. En este sentido, el aprendizaje define una trayectoria determinista, pues el recorrido está preestablecido a la acción misma del niño y del profesor, ya que la serie de etapas que subsumen la actividad del niño, se plantea como una ruta necesaria por la que transitarán los niños hasta que alcancen una inteligencia al nivel de los adultos²⁵³.

Esta idea de una trayectoria determinada por la que necesariamente transcurren el desarrollo de la inteligencia y que se materializa en un proceso de aprendizaje homogéneo, en tanto asume los puntos de condensación o etapas como referente para su formulación, parece desprenderse de la noción de *creoda* tomada por Piaget para analizar la relación entre biología y conocimiento, que si bien había encontrado en las funciones de organización y adaptación la base biológica del conocimiento, acude a esta noción desarrollada por Conrad Hal Waddington²⁵⁴ acerca de la epigénesis de los organismos, para explicar que existen unas “rutas necesarias” (Piaget, 2004) por las que transcurre el desarrollo de la inteligencia y que comporta un aspecto espacio-temporal que indica que hay un tiempo específico para la aparición de ciertas conductas inteligentes, que a la vez, están determinadas por las condiciones del medio en el que se encuentren inmersas. En esa ruta necesaria los cortes temporales en la trayectoria del desarrollo de la inteligencia se repiten en el mismo orden en todos ellos, lo cual, sumado a la homogeneidad en la constitución biológica de la inteligencia, le permite aseverar que existe una ruta necesaria para el desarrollo de la inteligencia.

En este sentido, se asume que el desarrollo de la inteligencia cuenta con una ruta necesaria que se debe cumplir y que definirá el proceso de aprendizaje, por el cual transcurrirá el ejercicio mismo de pensar-inteligentemente²⁵⁵ en la escuela. Esta ruta es una trayectoria de la cual la epistemología genética distingue seis grandes cortes definidos por un conjunto de conductas inteligentes que serán la base para avanzar de uno a otro, según un aumento de complejidad que implica un orden según el cual, no será posible llegar a etapas superiores sin antes haber pasado por

²⁵³ Para Piaget, el espíritu adulto representa el equilibrio final del desarrollo de la inteligencia, caracterizado por la estabilidad en los juicios acerca del mundo. Señala que así como el crecimiento orgánico tiene un punto máximo de desarrollo, en términos de la inteligencia el pensamiento adulto hará las veces de ese punto final, al que se llega gracias al paso por cada una de las etapas, al respecto señala: en el adulto, cada una de estas etapas pasadas corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas. (1991, p. 14).

²⁵⁴ Es conocido como uno de los fundadores de la biología de sistemas, integrando la embriología y la genética en una perspectiva evolutiva.

²⁵⁵ Por otro lado, concretar principios prácticos de organización curricular, pues permitirá definir puntos específicos por los que deben pasar los estudiantes y que tendrán que hacerse evidentes como aprendizajes. Esto resulta sumamente útil para la escuela, pues si el pensamiento en sí mismo marcara la ruta de su desarrollo, sería inmanejable en la escuela, pues múltiples rutas aparecerían, lo cual desbordaría las capacidades de los profesores, por tanto, contar con un mecanismo común como punto de partida, supone que en tanto todos los mecanismos funcionan igual, deben compartir una ruta de desarrollo que permita agrupar en una totalidad a los niños.

las etapas básica²⁵⁶. Sin embargo, el sentido de las etapas de desarrollo no parece ser simplemente el de agrupar esquemas de acción que parecen ser conductas similares en los niños a determinadas edades, pues éstas adquieren su definición por comparación con un punto de llegada al cual conducirían, a saber, el pensamiento equilibrado y maduro propio del adulto.

Autogobierno y regla de separación

Por último, el tercer estrato puede ser definido por los puntos de subjetivación que en la escuela producen en el niño una consciencia de su pensamiento inteligente, pues si bien el ejercicio de Piaget trata de desentrañar la lógica del pensamiento infantil a partir del referente del pensamiento adulto, será la escuela, la que aterrice, concrete e introduzca en el niño, a partir de los postulados del epistemólogo que funcionan como criterios para la organización escolar, una manera de entenderse y entender a los otros en términos de un pensamiento inteligente. Así las cosas, los puntos de subjetivación del niño se conforman en la intersección o articulación entre las acciones de los niños subsumidas en cortes significantes denominados etapas del desarrollo y el pensamiento lógico como significante. En Piaget, se reconocen dos puntos en los que se cruzan significante y significado, puntos que funcionan como vértices del ángulo de interpretación, por un lado, el correspondiente al gobierno del niño sobre sí mismo y, por otro, la interiorización de la regla como determinante de su manera de interpretar el mundo.

El autogobierno del niño ya estaba supuesto en los estratos anteriores cuando se hacía referencia a que el carácter inteligente de la conducta, tenía que ver con la comprensión y definición de objetivos o fines que orienten su acción; objetivos que en un principio serán impuestos por la sociedad adulta, en tanto esta define el para qué de sus acciones, es decir, le traza un sentido según el marco de interpretación

²⁵⁶ Piaget distingue seis etapas que se diferencian por las formas de las estructuras que se conforman en cada uno y que corresponden a la organización del pensamiento que inicia con un polo motor y concluye con un polo intelectual. Según el orden de progreso establecido por Piaget, se inicia con una etapa de reflejos que corresponde al ajuste de las disposiciones hereditarias con las que nace el niño, como la alimentación, en tanto a partir de la necesidad de alimentarse él aprende a utilizar sus exclamaciones para lograr satisfacer su necesidad, lo cual implica para Piaget que el niño a partir de una tendencia instintiva inicia una relación con el exterior para satisfacerse; luego de dicha etapa viene una segunda que corresponde a las costumbres motoras como la prensión que le permiten al niño tener acceso a objetos cercanos, que se transformarán en la siguiente etapa en acciones intencionadas sobre los mismos; una tercera etapa denominada como inteligencia sensoriomotor centrada en acciones motoras y percepciones mediante las cuales el niño logra actuar sobre los objetos y percibirlos en su campo visual en términos de la ausencia y la presencia del mismo, sin que ello implique la permanencia de la sustancia cuando los objetos están fuera de su campo de percepción; luego un cuarto estadio correspondiente a la inteligencia intuitiva en las que el niño comprende, según Piaget, su sumisión frente a la autoridad del adulto; una quinta etapa de operaciones concretas con la que se inicia la lógica, a las relaciones de cooperación con los otros a partir de sentimientos morales; por último una sexta etapa que corresponde a las etapas intelectuales abstractas y que representa el estadio propio del pensamiento adulto (Piaget, 1991, pp. 13 - 14).

en el que los adultos han crecido y que será transmitido a los niños gracias al estado de heteronomía en el que éstos se encuentra, en el cual aceptan e interiorizan las ordenes de los adultos sin cuestionarlas, considerándolas inmutables y verdaderas en tanto se respeta al adulto. Dicho estado de heteronomía para Piaget, será necesario para que los niños aprendan a conducirse, para que gracias a esta sumisión al criterio adulto, logre alcanzar una autonomía de su pensamiento, como resultado de la interiorización de la regla de separación con la que organiza y se adapta al mundo.

El niño aprende la regla en los juegos imitando la forma como lo hacen los niños más grandes, lo cual se repite como forma de interiorización de las reglas sociales o por ejemplo, en la escuela, en términos del conocimiento, las reglas de la escritura o de la lectura. En este sentido, la escuela espera que el niño aprenda a partir de la imitación, por lo que la consigna del a escuela para el niño será la de “hacer como”; es así como se le pide al niño que aprenda a hacer las actividades como sus compañeros más adaptados a las reglas las hacen, quienes sirven como modelo a seguir en el espacio del aula; o a hacer una actividad como lo dice el profesor quien sirve como modelo de un estado desarrollado del pensamiento inteligente. Esta será la forma inicial como el niño va construyendo su propio yo, a partir de la imitación, de la copia del modelo.

Entonces Piaget reconoce que existen dos formas de interiorización de las reglas que son impuestas por el adulto, por un lado, la actividad del niño por imitación y, por otro, las consignas que enuncian los adultos sobre su forma de proceder, entre las cuales se encuentra, por ejemplo el “no”, como límite y conductor de la conducta del niño a partir del lenguaje, definiendo con ella un deber ser del niño esperado por la sociedad adulta. La imitación como interiorización se logra en las primeras etapas del desarrollo de la inteligencia, cuando el niño aún no domina el lenguaje; la segunda forma de interiorización, ocurre cuando además de dominar el lenguaje y comprender lo que dicen los adultos sobre el mundo en el que vive, el niño logra regular su vida a través de lo que dice, enunciando y determinando a la vez lo que considera como verdad de un mundo objetivo en el que se pueden llegar a acuerdos a través del lenguaje, en este sentido, el niño se dirá a sí mismo por ejemplo: no mentir, no gritar, no correr, etcétera.

Se espera que la regulación heterónoma de su pensamiento, que es el resultado de la presión que la sociedad adulta ejerce sobre el niño (padres, maestros, compañeros mayores) sirva para instaurar las bases de un autogobierno de sus modos de actuar, es decir, que logre la interiorización y aceptación de la regla como necesaria para regular las relaciones entre él y el mundo exterior, en últimas, que alcance un pensamiento autónomo. Este último corresponde a un segundo momento en el desarrollo de la inteligencia en el niño, en el que el pensamiento además de autónomo se vuelve cooperante. En este segundo momento, el niño parece liberarse de la presión adulta, sin embargo, dicha libertad no es más que el reconocimiento de los fines de sus

actuaciones y las reglas que lo regulan, que ya estaban establecidas en ese campo de lo posible que determina sus acciones, un campo del deber ser con el que deben corresponder sus conductas y el cual debe interiorizar el sujeto como constitutivas de sus modos de proceder a futuro.

El pensamiento lógico que se espera instaurar en el niño para que autorregule sus conductas, acude a la comprobación y a la verificación de validez, que se volverá la regla que debe interiorizar el niño, es decir, todo cuando aprenda y todo cuanto hace debe pasar por la aprobación, así como debe siempre demostrar que está diciendo la verdad o está actuando correctamente, lo cual le da la carga de verdad a las estructuras que construya, en últimas, la aprobación por parte de la sociedad adulta de sus conocimientos. En este sentido, el niño siendo, ya un sujeto en vías de constitución, está en relación con lo verdadero, lo cual le permitirá una autorregulación como condición necesaria para las relaciones de cooperación, es decir, para el intercambio entre individuos iguales, que son conscientes de las razones que impulsan sus conductas, lo cual les atribuye la condición de inteligentes, lo que podría denominarse como un autogobierno del pensamiento.

El mundo exterior establece el referente acerca de qué es pensar, lo cual se vuelve para la sociedad como lo uno, lo verdadero, en últimas, una consciencia social objetiva del pensamiento, en tanto es verificable, demostrable y que se corrobora en sus resultados. En este sentido, se espera que el niño mismo, sin condicionamientos externos, encause su propio deseo hacia ese tipo de pensamiento que ha sido socialmente acordado, pues busca el progreso y el bien común. Lo anterior implica que el niño salga de su condición egocéntrica y actúe de forma cooperativa, lo que quiere decir que los esquemas de acción construidos por el niño le permitan trabajar junto con otros que también han construido esquemas de acción y puedan coincidir en su proceder, ya no para fines individuales, sino para fines comunes, ya sea en el espacio del aula o en la ciudad, en ambos casos lo que se espera es que gracias a la organización de los esquemas de acción, estos se adapten a las exigencias sociales que se le hacen al niño, y así vaya construyendo una consciencia autónoma y cooperante.

Corresponder o hacer corresponde sus modos de proceder y de pensar a un referente predefinido a su propia acción, es lo que debe interiorizar el niño, en últimas, que su pensamiento se reduce a eso, a imitar el modelo, a pensar como el referente adulto; ello es lo que va a constituir su interioridad, su capacidad de adaptarse, de corresponder, de resignarse al real dominante del pensamiento, es decir, lo que le dicta la escuela, lo que la escuela ha establecido como forma de pensar y de vivir en el mundo. Así las cosas, la construcción de la consciencia del pensamiento en el niño ocurre a partir de la interpretación que se hace de las acciones del niño subsumidas en etapas del desarrollo de su inteligencia, como reconocimiento de su existencia

por parte de la sociedad adulta, a la vez que el niño entenderá que depende de dicho reconocimiento, de lo contrario será excluido

A partir de la búsqueda del autogobierno en el niño por parte de la escuela, se insistirá en sacar al niño de su estado heterónomo para llevarlo a uno autónomo, de su estado egocéntrico para llevarlo a uno cooperante, lo cual será alcanzado por el niño en la medida que va constituyendo su yo, o mejor, una consciencia sobre su pensamiento, que se define en términos de reconocimiento del otro y de sí mismo, así como la aceptación de las reglas. Piaget señala que en los primeros años de vida del niño su pensamiento parece estar preso en la heteronomía y el egocentrismo, lo cual se concreta en la falta de una consciencia que le permita, por ejemplo, diferenciar entre él, en tanto sujeto y el mundo exterior, en tanto objetos que pueden ser conocidos, considerándolos extensiones de sí mismo, lo cual es muestra de una conducta egocéntrica, de la que tendrá que salir, al interiorizar la regla de separación, que no solo lo hace diferente a los objetos, sino que le indica que puede operar o actuar sobre ellos.

El niño interioriza la regla de separación, entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido, entre sujetos que se reconocen mutuamente. Regla de separación que corresponde a un segundo punto de subjetivación del pensamiento del niño en términos de la organización y la adaptación, con el que se instaura en él una consciencia en tanto sujeto de enunciación y sujeto de enunciado. En términos del primero, el niño para sí mismo es un objeto sobre el cual recaen enunciados que lo definen y le determinan un modo de ser en la escuela (sujeto de enunciación); en términos del segundo, gracias al ejercicio mismo de la inteligencia, de construir y reconstruir estructuras que medien en la acción que ejerce el niño sobre los objetos, el niño logrará que su voz sea escuchada por los adultos cuando ha interiorizado la regla de separación y pueda hablar objetivamente del mundo, incluido sí mismo como objeto (sujeto de enunciado).

El niño crece como un sujeto de enunciación hasta que logre que su voz sea escuchada y pueda ser considerado como un sujeto de enunciado. Lo anterior, dado que su condición egocéntrica y heterónoma, que lo vuelve un sujeto resignado a las reglas adultas, parece ser el paso necesario para llegar a un estado autónomo y cooperante, lo cual no se logrará, hasta tanto no interiorice la regla como directriz de su forma de proceder, es decir, como autorregulación y transformación de sus conductas.

En este sentido, para Piaget la consciencia del pensamiento estará fundamentada en la adquisición del lenguaje autorreferencial, que le permita al niño la construcción de sí mismo como sujeto de enunciado y sujeto de enunciación, en términos del primer, el niño debe aprender a organizar el mundo exterior en términos de agrupaciones lógicas de clases y relaciones, de tal suerte que aprenda a diferenciar entre él y los

objetos; en términos del segundo, el niño debe adaptarse a las reglas que regulan las relaciones de comparación con los otros, de tal suerte que interiorice la regla y logre entrar en el acuerdo social sobre la forma como se habla de las cosas, como se refiere a ellas y como se refiere el niño de sí mismo.

Para Piaget, dicha separación entre sujeto y objeto en la consciencia del niño, se evidencia, tanto en términos de conocimiento del mundo, como en términos de las reglas morales con las cuales se relaciona con los otros. Por un lado, logrará la objetividad del mundo, mientras que por el otro, logrará la interiorización del mundo en estructuras de acción que se traducirán en conductas inteligentes. Por un lado, el niño será capaz de entender o de comprender el mundo en su objetividad y por otro lado constituye su propia interioridad, esas dos cosas le permitirán el consenso o la legitimidad de su existencia en la escuela.

Piaget considera que el pensamiento en tanto tal, se logra cuanto el niño accede al lenguaje, pues antes de ello sus conductas motoras no logran ser pensamiento, pues sus conductas heterónomas y egocéntricas, no contemplan las intenciones del otro, es decir, su reconocimiento, a partir del cual se puede construir un lazo social, a partir de reglas que regulan las conductas, que al ser el acuerdo y el deseo de una sociedad, se entenderán como conductas inteligentes. Así las cosas, para Piaget la consciencia del niño se construye por medio del lenguaje, en tanto este permitiría la conexión entre un mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

La interiorización de la regla de separación, junto con la comprensión de esta como una regla racional aceptada por sí mismo, implica que su imaginación, sus pasiones y emociones no intervengan como reacciones resultado de presiones externas, lo cual sitúa al niño como sujeto de enunciación en el campo de la objetividad. El niño debe ir construyendo o mejor interiorizando el mundo exterior en estructuras de acción, que le da un dominio en tanto capacidad de actuar sobre él, bajo la condición de que su forma de actuar corresponda a lo que espera la sociedad adulta de dicha forma de proceder. Se trata de un ejercicio de desciframiento y dominación del mundo, representarlo en estructuras de conocimiento es una forma de dominarlo.

Conclusiones. A manera de apuntes finales

El proceso de aprendizaje se da a la manera de un entrenamiento experimental, en tanto pasa por los controles, los registros, las pruebas, los exámenes, ya que, si el pensamiento ha adquirido un cuerpo dado por los órganos de la inteligencia, este puede ser entrenado para que adquiera la forma que se espera, es decir, que pueda dar las respuestas que se consideran como propias de conductas inteligentes. El cuerpo hace del pensamiento algo visible para la escuela, sacándolo del lugar privado e irreconocible, para poderlo situar en una línea progresiva que permite hablar de él e

intervenirlo, según las reglas de una sociedad en espera que sus niños sean sujetos inteligentes.

En este sentido, los intercambios que facilitan los órganos de la inteligencia, las conductas inteligentes que evidencian su funcionamiento y el proceso que permite el desarrollo del pensamiento inteligente en el niño, conforma el primer estrato de inhibición del pensamiento que se logra en la escuela a través del aprendizaje, es decir, mediante el cual el potencial pensamiento intenso, intempestivo y activo con el que llegaría o podría llegar el niño a la escuela, queda reducido, por un lado, como el resultado del funcionamiento del sistema de intercambios, por el otro, como un dato más en el sistema de correspondencias, que puede ser verificado mediante la observación y el método daría cuenta del normal funcionamiento del primer sistema.

Si bien la investigación de Piaget toma como objeto de estudio el desarrollo de la inteligencia en el niño, su punto de referencia para el análisis de las conductas será la forma de pensar y conducirse del adulto²⁵⁷, al que debe aproximarse el desarrollo de la inteligencia, volviéndose un imperativo para la escuela, lograr que los niños lleguen a ser los adultos que la sociedad necesita. En la epistemología genética se trata de pensar al niño a partir del adulto y para eso la ruta definida será siempre una comparación entre lo que tiene el adulto y lo que carece el niño; por tanto, su pensamiento siempre se considera como carente de algo, lo cual define para Piaget la secuencias progresiva de etapas inferiores a etapas superiores, como un camino hacia la completitud del pensamiento, que si bien comportan un tiempo dada la construcción de las estructuras que las define, también se verán influenciadas por aquello que necesita una sociedad de sus adultos.

Esta distinción entre el niño y el adulto marcará en términos de la perspectiva evolutiva los límites de la ruta de desarrollo de la inteligencia, tomando como punto de partida la configuración de la inteligencia en el niño y como punto de llegada la del adulto. Esta segmentación de un punto de partida y un punto de llegada, donde el primero es definido por comparación con el segundo, resulta ser la lógica que se repite en cada una de las etapas que conforman la trayectoria del desarrollo

²⁵⁷ Sobre el niño recae un designio social, a saber, llegar a ser adulto gracias a su experimentación y esfuerzo. Philippe Ariès en la investigación sobre *El niño y la historia familiar en el antiguo régimen* (1987) señala el paso de la idea del niño como adulto en miniatura que ocupaba un lugar sin importancia en la organización de lo social del siglo XI, al sentimiento moderno de la infancia como momento en el que está contenido en potencia el adulto, concepción actual, señala Ariès: [...] Nadie pensaba que este niño contenía ya toda su persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día” (p. 88) pues la vida de niño era un pasaje sin importancia en la vida del adulto, seres con una vida problemática por su mortandad: “A nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre, como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria; en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática [...]

de la inteligencia. Cada etapa en tanto punto intermedio, es un estado ideal de conocimiento, un estado esperado de posibilidades que deben realizarse en el niño, por ello es una prescripción, como un conjunto finito de posibilidades con el que debe coincidir en su actuación con el medio; prescripción que es deducida por la epistemología genética a partir de la observación de la actividad del niño sobre el medio (lo real), adquiere valor en la comparación con una forma ideal del adulto inteligente (lo posible) como un estado terminal en una secuencia de desarrollo. En consecuencia, el adulto como límite de la trayectoria que debe recorrer el niño se instaure como el modelo en la escuela.

El *yo* del niño estaría constituido, entonces, por una consciencia sobre el mundo en el cual vive, consciencia que es aprendida, que es impuesta por las presiones del adulto y que se forja con cada paso que da en un proceso de aprendizaje que lo conduce por la cadena de signos que conforman las etapas del desarrollo de la inteligencia. Todo ello imprime en el niño un modo de ser, un pensamiento que consiste en la imitación, en la respuesta acertada según un referente, un pensamiento que se ha interiorizado, que viene del exterior mismo como una imposición, como un deber ser del pensamiento.

La tarea fundamental de la escuela será introducir al niño esa regla de separación entre un mundo del objeto y él como sujeto de enunciado, que organiza el mundo exterior a través de la diferencia, la comparación y la semejanza, a la vez que se adapta al modelo adulto que la sociedad espera de él, todo lo cual le permitirá interpretar e interpretarse. En este sentido, el niño construye y reconstruye estructuras, no como resultado simplemente de las presiones que ejerce la sociedad adulta sobre él, sino como resultado de su consciencia, es decir, de la reflexión sobre sí mismo, que lo hace desear y aceptar que pensar consiste en organizar y adaptarse. Ser un sujeto de enunciado implica que al constituirse la interioridad del niño le queda amarrado a la cadena significativa, amarrado al referente a la condición que le corresponde.

Referencias

- Ariès, P. (1987) *El niño y la historia familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Tauros.
- Castaneda, C. (2008). *Una realidad aparte*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1987). *El Bergsonismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del Sentido* (1a ed.). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Deseo y placer*. Barcelona: Archipiélago, cuadernos de crítica de la cultura.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames entre capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). Rizoma. En G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta, Trads., págs. 9-32). España: Pre-textos.
- Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget* (5ª ed.). México: Siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Flavell, J. H. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona, España: Paidós.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una Empresa*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor S.A.
- Piaget, J. (2004). *Biología y Conocimiento*. Mexico: Siglo XXI editores, S.A de C.V.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Ares y Mares.
- Deleuze, G. (1987). Topología: pensar de otro modo. En G. Deleuze, *Foucault*. p. 75 – 125. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberica S.A.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2004). *Diálogos* (3a ed.). Valencia, España: Pre-textos.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. España: Fontanella S.A.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica.