

Ríos, Sandra Marcela; Ramos, Juan Carlos  
Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales  
Revista Colombiana de Educación, núm. 60, enero-junio, 2011, pp. 61-70  
Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635253004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

# Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales

## // Repercussions of Piaget's Theory on Social Science Education

Sandra Marcela Ríos\*  
Juan Carlos Ramos\*\*

Recibido: 17-ene-II  
Evaluado: 6-abr-II  
Arbitrado: 20/06/II

\* Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Investigación Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional. srios@pedagogica.edu.co

\*\* Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Investigación Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. juanc.ramos@unad.edu.co

### Resumen

El presente escrito explora las relaciones entre Psicología y enseñanza de las Ciencias Sociales que se presentan desde la década de los setenta a raíz de la inclusión en el sistema educativo colombiano del modelo curricular de la tecnología educativa. Analiza la reacción que este modelo tuvo en el ámbito pedagógico a través del llamado Movimiento Pedagógico y el constructivismo como respuesta de la Psicología del aprendizaje al conductismo impuesto como práctica de enseñanza en las Ciencias Sociales. Por último, indica algunas de las principales estrategias didácticas que los maestros de Ciencias Sociales aplicaron a su quehacer educativo con el propósito de incluir ciertas ideas y postulados propuestos por Piaget en el ámbito educativo.

### Abstract

This paper explores the relationship between psychology and social science education since seventies as a result of the inclusion in the Colombian teaching system of educational technology curricular model. Besides, it examines the reaction this model entailed in the educational field through the 'Movimiento Pedagógico' and Constructivism as a reply of educational psychology to behaviorism itself enforced as a teaching practice of social science. Finally, the article suggests some of the main teaching strategies that social science teachers applied to their educational work in order to include certain ideas and assumptions proposed by Piaget in the education field.

### Palabras Clave

Piaget, tecnología educativa, constructivismo, Ciencias Sociales, Movimiento Pedagógico.

### Keywords

Piaget, educational technology, Constructivism, social science, pedagogical movement.

## Inicio del influjo de la Psicología en el campo pedagógico: el conductismo

Uno de los impulsos más importantes en las últimas décadas en el campo del desarrollo curricular y de la teoría pedagógica en Colombia fue promovido por el Estado a inicios de la década del setenta con la transferencia del modelo curricular de la Tecnología Educativa. Esta política educativa, con su respectivo soporte pedagógico, ideológico y económico, fue suscitada a raíz de un contexto social y político determinado, que hizo posible que en este tiempo, la escuela colombiana se embarcara en el modelo de la Tecnología Educativa y continuara con su ya larga tradición de traslado e instauración de modelos pedagógicos foráneos (Martínez, et.al, 2003).

Lo particular de esta transferencia es el apoyo que tuvo en múltiples campos por parte del gobierno de los Estados Unidos con el objetivo de asegurar que el sistema educativo colombiano se plegara a las condiciones, requerimientos y fines que pretendía el gobierno norteamericano para afirmar su control sobre los más variados asuntos culturales, políticos, económicos e ideológicos de nuestra sociedad. En este sentido, es importante señalar que para la época latinoamérica se encontraba en medio de la tensión de la Guerra Fría, donde el control de las élites capitalistas se veía amenazado, más en lo figurado que en lo real, por una propuesta alternativa socialista liderada por el ejemplo cubano.

El gobierno colombiano hizo gala de su reconocido plegamiento a las condiciones extranjeras, en especial si tienen marca norteamericana, y siguió con rigor todas las recomendaciones que en materia educativa, redactó Rudolph Atcon en 1963. Este documento conocido como *Plan Atcon* fue la carta de navegación y el modelo de la reforma educativa que en este campo seguirían los países latinoamericanos. En estos lineamientos, los Estados Unidos promovieron una visión de sociedad en donde *progreso, modernización y democratización* fueron los conceptos que se contraponían a las ideas de *revolución, transformación y concientización* que se planteaban desde los campos progresistas más cercanos a la izquierda política.

La Tecnología Educativa, como modelo curricular que incluye elementos de orden psicológico, ideológico, pedagógico y administrativo, fue la bandera que se presentó como el punto

de referencia y fundamento de la reforma que se impulsaba. Para el campo que nos ocupa, fue el *condicionamiento instrumental* el sostén teórico que en materia de estudio del comportamiento y del aprendizaje soportó esta nueva propuesta, incorporando estudios relacionados con el control de la conducta en lo que se conocería en Psicología del aprendizaje como *conductismo*.

Frente a esta imposición, no se hizo esperar una reacción de magnitudes más o menos semejantes, que ha sido de lejos la discusión pedagógica más importante que han tenido los educadores en la historia reciente de nuestro país. Esta nueva tendencia, conocida como *Movimiento Pedagógico*, surge entonces como reacción a la coerción ejercida por el establecimiento oficial para imponer una única tendencia educativa dominada por el discurso técnico y fundamentada en la teoría conductista del aprendizaje<sup>1</sup>. Esta reacción pedagógica buscaba superar el paradigma *científicista* en donde lo psicológico, entendido como programación y control de comportamiento, subordinaba lo pedagógico y despojaba de papel político a los maestros y en general, a los integrantes de la comunidad educativa.

El Movimiento Pedagógico estuvo influenciado por múltiples factores sociales y educativos que justifica-

ron la adopción de una nueva manera de interpretar y asumir la tarea educativa, entre los más importantes se destacaron la reforma curricular antes mencionada, el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos, la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos impuestos y la conformación del maestro como actor social colectivo que da sentido a su quehacer educativo (Mejía, 2006, p. 290). En el ámbito de la Psicología, es evidente también un cambio en el enfoque, se pasa de una Psicología de la conducta a una centrada en el aprendizaje, en otras palabras, el interés por la forma como se controla y se modifican comportamientos cambia al centrarse en las maneras como el estudiante aprende. Es en este último aspecto que los aportes al campo pedagógico introducidos por Piaget son significativos y puestos como parte de los fundamentos en la nueva manera de asumir la tarea educativa que emprende el Movimiento Pedagógico.

## **Piaget y su incursión a la escuela colombiana a través de las Ciencias Sociales**

La introducción de la Psicología como campo disciplinar a la formación de maestros en Colombia ha sido más bien reciente. Es apenas iniciándose la década del setenta que se discuten con frecuencia en

1 Una lectura actualizada que adelanta un análisis al nacimiento del Movimiento Pedagógico desde nuevas categorías de lectura genealógica puede verse en el texto de Diana Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez (2009).

las facultades de educación algunas de las ideas que ya se venían incorporando en las escuelas a través del modelo curricular de la Tecnología Educativa descrito anteriormente (Crespo, 1989, p.5). Es importante destacar que esta revitalización del debate se explica como parte de la posición y de la actitud política y pedagógica por parte de educadores críticos que buscaron una alternativa al modelo conductista que se imponía desde la institucionalidad. Para finales de esta década el paradigma conductista entraba en crisis dándole paso a las ideas piagetianas que hacían énfasis en la necesidad de centrar el problema de la enseñanza en el sujeto que aprende, en la importancia del medio, la experiencia y en general, en la manera como se aprende y se desarrolla la inteligencia<sup>2</sup>.

Este cambio se expresa en el campo de las Ciencias Sociales de ser concebidas como datos, fechas y nombres; es decir, como un asunto de repetición y memorización a darle énfasis al conocimiento del entorno como fuente privilegiada de investigación y construcción del conocimiento social (Betancourt, D, et.al, 1998, p.8). Para comienzos de la década del ochenta, las ideas de Piaget ya se habían posicionado cómodamente en las facultades de educación y en general en el medio educativo, en especial si se tiene en cuenta que funcionaban como la contraposición adecuada al conductismo empirista que hasta el momento había dominado el discurso y la práctica pedagógica. Este cambio llevó a reconsiderar los lineamientos que habían guiado la política educativa hasta el momento y a incorporar criterios metodológicos de la Pedagogía activa junto con algunos planteamientos esenciales de la teoría piagetiana. Esta reforma curricular presentó en el Decreto 1002 de 1984 el plan de estudios para el sistema escolar que subrayaba el “aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con sus características de desarrollo utilizar el juego como actividad básica propiciar el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de la autonomía del niño” (Ministerio de Educación Nacional, 1984). Todos aspectos claves de la teoría piagetiana que ahora se inser-

2 De la extensa obra de Piaget solo dos títulos están dirigidos específicamente a los educadores: *Psicología y Pedagogía* (1969) y *Hacia donde va la Educación* (1974).

taba de manera oficial en la política educativa que abandonaba el paradigma conductista.

Este auge del cognoscitivismo piagetiano se reflejó en las Ciencias Sociales en la necesidad de incorporar nuevas estrategias de enseñanza que permitieran adoptar y poner en práctica en las aulas algunas de las ideas más importantes de Piaget en el campo del desarrollo de la inteligencia y de la aprehensión del conocimiento de manera significativa. Algunas de estas estrategias se fundamentaban en promover la discusión y el debate, consultar fuentes alternativas como el periódico, las revistas y los archivos familiares, a la vez que se fomentaba la investigación en el aula desde perspectivas cercanas a la acción, participación en donde se incluía a la comunidad educativa y se tenía en cuenta el entorno social de las escuelas.

Se puede afirmar, que de alguna manera, las ideas de Piaget constituyeron la introducción de las tesis estructuralistas en el campo de la discusión pedagógica en nuestro medio. Este nuevo paradigma implica el entender el conocimiento no como algo dado, sino como un proceso que está mediado por múltiples factores cuyo resultado es el de incorporar modificaciones a las nociones y esquemas que ya posee el sujeto (Piaget, 1973, p. 88).

Para Piaget la explicación frente al desarrollo de la inteligencia, entendida como un proceso progresivo de equilibrio con el medio, a

través de los mecanismos de asimilación y acomodación, es la parte central de sus aportes a la teoría pedagógica. Como resultado de este proceso de desequilibrio el sujeto transforma sus estructuras operatorias lo que conlleva a un desarrollo cognitivo y a un aprendizaje significativo (Barba, et al, 2007). Para cumplir con tal propósito, en la enseñanza de las Ciencias Sociales se incluyó la utilización de la pregunta como estrategia desequilibradora que genera en los estudiantes a la vez reflexión y análisis del medio, no desde la perspectiva dada del educador, sino desde la exploración de estructuras previas de los sujetos y su interpretación y explicación fundamentadas en ellas.

Como se deduce, el papel del educador cambia drásticamente al considerarse ya no como el *transmisor* de conocimiento socialmente válido, sino como un *facilitador* capaz de adecuar el medio que rodea al aprendizaje, en condiciones propicias para crear el desequilibrio que ayude al desarrollo cognitivo. En este nuevo papel el maestro debe tener en cuenta los instrumentos intelectuales y las estructuras operatorias que posea el estudiante para favorecer la construcción de sus propios sistemas de pensamiento; de esta manera, se pretende que sea el propio educando el que infiera el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, sin ofrecerlo como algo acabado.

Esta nueva relación de enseñanza-aprendizaje es propiciada en distintas estrategias metodológicas que se incorporaron en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en especial con aquellas en las que los estudiantes interactúan con el medio de manera directa, tales como salidas de campo, visitas a las comunidades y entrevistas. En ellas, lo importante es comprometer el interés del estudiante y evitar darle respuestas ya listas. A su vez, cuando fueron interpretadas acertadamente por maestros perspicaces de las ideas piagetianas, las salidas de campo se convirtieron en una manera de explorar el medio inmediato de una manera no simplemente figurativa, es decir, de cosas evidentes del aquí y ahora, sino que proporcionaron una oportunidad de desarrollar un pensamiento operativo. En otras palabras, pasaron de ser experiencias de bajo nivel operativo centradas en consideraciones figurativas simples, como sería el conocer los nombres de los lugares visitados, a ser espacios donde se relaciona de manera concreta los esquemas cognitivos existentes con las estructuras y espacios sociales visitados.

Si bien algunas de ellas ya se estaban practicando desde algún tiempo es claro que, con la introducción de las ideas piagetianas, se comienzan a articular a un discurso psicológico que sustenta un aprendizaje significativo y un desarrollo cognitivo en los estudiantes.

Algunas de las prácticas incorporadas en la enseñanza preescolar como la asociación entre nuevos conceptos e ideas y estructuras previas de los niños son de claro talante piagetiano. Con estas estrategias los conceptos de familia, identidad, espacio y tiempo, entre otros, son ofrecidos de manera tal que puedan ser integrados a su sistema de pensamiento, siguiendo los procesos evolutivos señalados por Piaget. A su vez, en niveles superiores, ciertas metodologías propiciadas por los maestros de Ciencias Sociales contribuyeron a que el alumno comprendiera que no solo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros), sino también por sí mismo, observado y experimentando (Barba, et al, 2007). La geografía se prestó especialmente para desarrollar algunas de estas propuestas cuando el medio geográfico fue entendido como algo susceptible de ser aprehendido a través de la interacción directa tanto con los elementos físicos como con el factor humano.

Otra novedad que se advierte con la llegada de las ideas piagetianas al campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, tiene que ver con el papel que cumplen las acciones del sujeto en la construcción del conocimiento y la comprensión. Para Piaget es claro que la descripción es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión (Piaget, 1973), por tal razón estableció que el conocimiento emerge de las acciones del sujeto. Estas acciones incluyen interacciones con otros que Piaget estudió a través del papel del juego, de la experiencia y de la transmisión social en el desarrollo cognoscitivo (Barba, et al, 2007). En este sentido, los aportes didácticos que se enfocan a la representación de situaciones sociales e históricas (juegos de rol) por parte de los estudiantes interactuando en grupos colaborativos, permiten facilitar el aprendizaje de conceptos de las Ciencias Sociales de manera sustancial. La historia, en especial, se facilitó para este tipo de estrategias de aprendizaje que permiten adicionalmente aumentar el interés y la curiosidad del sujeto que aprende y que lo conducirá hacia un aprendizaje significativo. Estas actividades didácticas evitan la simple transmisión de información para avanzar en la presentación de situaciones que promueven la experimentación, la manipulación, la indagación, la discusión y la comparación de resultados.

De la misma manera, la organización de debates al interior del aula,

son una novedad que se introduce con la premisa piagetiana de conocer a través de la reflexión sobre el medio. Estos debates de clase fueron puestos en marcha al interior de las escuelas en contraposición al papel pasivo y receptivo que debía asumir el estudiante en los paradigmas conductuales anteriores. La preparación de la discusión en grupos pequeños para presentar argumentos convincentes a otros grupos o al conjunto de la clase es la parte más importante de la estrategia, al motivar el diálogo y la interacción entre sujetos y al confrontar esquemas previos de conocimiento con nuevos elementos de análisis propuestos por el maestro. Por lo menos tres elementos importantes se pueden deducir como resultado de este tipo de debates y discusiones de clase: primero, el estudiante crece intelectualmente dándole ocasión para que aplique las estructuras de conocimiento; así mismo, lo introduce en las realidades sociales como participante activo, y por último, le ayuda a comprender que, así como la realidad física, las realidades sociales no están dadas simplemente, sino que son un producto y requieren la contribución inteligente y argumentada de los individuos (Furth, 1971, p, 161-162).

La idea de conocer a través de la intervención de la experiencia

es incompleta sino se tiene en cuenta el papel que adjudica Piaget a la reflexión en el proceso de adquisición de conocimiento. Si bien es cierto que el estudiante apoya su actividad cognitiva en objetos concretos, el conocimiento no se deriva exclusivamente de estos, sino de la reflexión sobre sus acciones. (Orozco, 1989, p, 15). Por tal razón, la introducción de estrategias de enseñanza que apuntan a la reflexión, la argumentación y la crítica al interior de las Ciencias Sociales aportan a la adquisición de esquemas mentales más complejos y mejor interiorizados.

Muchas de estas estrategias fueron promovidas por los docentes de Ciencias Sociales desde el inicio de la influencia piagetiana en las aulas, en concreto se puede afirmar que la preferencia a diseñar y presentar situaciones problema en contraposición a la transmisión tradicional de información, indica claramente esta tendencia. La presentación de situaciones problema suscita para el estudiante perturbaciones que generan conflicto y permiten reorganizar los esquemas de conocimiento establecidos previamente. Algunas didácticas que emplearon este criterio en las Ciencias Sociales incluyeron el plantear y resolver preguntas de manera colaborativa por parte de los estudiantes, esta estrategia permitió acercar de manera significativa los conceptos previos con el conocimiento científico y la manera de llegar a él a través de los métodos propios de la investigación en las Ciencias Sociales. En este sentido, un ejemplo reciente se puede encontrar en el proyecto Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia dirigido por el Ministerio de Educación, en donde la elaboración de preguntas y la construcción de respuestas son utilizados como espacios propicios para la presentación de situaciones problema que generan el desequilibrio cognitivo propuesto Piaget (Duque, 2008).

## ¿Qué conservar y qué reevaluar?

Sin duda los aportes piagetianos han cambiado notablemente las prácticas y la reflexión pedagógica de los educadores de Ciencias Sociales en las últimas tres décadas. Tal vez, su principal logro en este campo fue el de abrir la enseñanza de las Ciencias Sociales hacia campos más reflexivos y críticos, dejando de lado el aprendizaje memorístico y repetitivo de

datos y fechas impuesto por la tecnología educativa previamente. De la misma manera, impuso una nueva actitud en los maestros frente a sus prácticas de enseñanza al poner más acento en el pensamiento y menos en las habilidades específicas.

El poner al sujeto que aprende en contacto con el medio, a través de los instrumentos de asimilación y acomodación y poniendo en juego los esquemas de acción cognoscitivos previamente desarrollados, fue un avance sustancial para asignaturas como la geografía que se enriqueció con la aparición de salidas de campo entendidas no como simple activismo, sino como espacios propicios para relacionar y coordinar nuevos elementos de conocimiento y reorganizarlos en las estructuras cognitivas ya establecidas previamente a través de la interacción y la pregunta. Igualmente, rescatar la reflexión como una actividad propia del estudiante, para sustentar su conocimiento en objetos concretos y el análisis sobre sus acciones, fue otra contribución importante para los maestros críticos de ciencias sociales. En este sentido, Piaget propone un proceso de enseñanza – aprendizaje que tenga significado y sentido, tanto para los maestros como para los educandos.

El interés de promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo es otro de los elementos piagetianos que se aparta de la enseñanza tradicional y autista que se suscita

con la implementación del condicionamiento instrumental y pragmático en la enseñanza de las Ciencias Sociales de las década del setenta. Este concepto entraría en contraposición con las premisas de competencia y autosuficiencia alimentadas previamente, así como con aquella que señala al aprendizaje como un producto terminado e individual.

Por último, es necesario reevaluar la manera como se interiorizó el discurso pedagógico piagetiano en la enseñanza de las ciencias sociales. Una falla notable, en este sentido, consistió en apropiarse de un discurso novedoso y en apariencia significativo para una enseñanza crítica y pertinente de las Ciencias Sociales sin buscar las suficientes herramientas didácticas que lo promovieran. Si bien es cierto que estas estrategias avanzaron notablemente, se evidencia que paralelamente algunas prácticas de enseñanza tradicionales, ligadas al modelo conductista, permanecían incólumes pero escondidas tras un discurso pedagógico en apariencia constructivista y activo. No obstante, los aportes son más amplios que las dificultades que tuvieron los maestros de ciencias sociales para innovar significativamente su práctica educativa e incorporar algunas de las propuestas piagetianas más destacadas en el campo de la educación.

## Referencias

- Barba, M., Cuenca, M. & Gómez, A. (2007). Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. En Revista Iberoamericana de Educación, 24.
- Betancourt, D. (1998). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. Balance y perspectivas*. En Revista Educación y Cultura, 47, 5-10.
- Crespo, V. *El maestro y la Psicología*. En Revista Educación y Cultura, 18, 5-10.
- Duque, M. (2008). *Potenciales y mitos de la pregunta*. En Periódico Al Tablero. Ministerio de Educación Nacional, 46.
- Furth, H. (1971). *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Martínez, A, Noguera C, Castro, J. (2003). *Curriculum y Modernización. Cuatro décadas de Educación en Colombia. Segunda edición*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) Globalización(es)*. Bogotá: Editorial Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). Decreto 1002 de 1984.
- Orozco, M. (1989). *Piaget y la educación*. En Revista Educación y Cultura, 18, 11- 15.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Rodríguez, W. (1999) *El legado de Vygotski y de Piaget a la Educación*. En Revista Latinoamericana de Psicología. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 3, (31), 477–489.