

Afectividad, esquemas de conocimiento y conformación de la subjetividad

Mariela Cecilia GENOVESI¹

Resumen

El propósito del siguiente artículo es tratar de pensar a la afectividad como una instancia inicial en el proceso de formación de los esquemas de conocimiento. Para ello, será necesario partir de la conceptualización de la noción de representación sostenida por la teoría psicogenética de Jean Piaget puesto que a través de ese revisionismo, se podrá apreciar otra forma de concebir a la problemática que une a la actividad cognoscitiva, a la adquisición de conocimiento y a la conformación de la subjetividad. Por eso, se tomarán en cuenta los aportes de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud y de Cornelius Castoriadis, puesto que, los trabajos de ambos, nos permitirán re-pensar la conceptualización de dicha noción en la dirección señalada. Por otra parte, la pertinencia de este análisis radica en la posibilidad de establecer otro tipo de acercamiento entre la psicología y la práctica educativa. además de proporcionar a visão indissociável dos aspectos afetivos e cognitivos da conduta.

Palabras Clave: Representación; Subjetividad; Afectividad; Esquemas de conocimiento.

¹ Becaria Doctoral CONICET. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA/FSOC). Maestranda en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (UBA/FFyL). Docente de Introducción al Pensamiento Científico (UBA/CBC). E-mail: mariela.genovesi@gmail.com

Introducción

En su artículo titulado «La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones» el Dr Mario Carretero afirma que «las relaciones entre psicología y educación siempre fueron muy estrechas y algunas veces mal entendidas» puesto que muchas veces las teorías del desarrollo han repercutido directamente en la forma de concebir al sujeto, a la acción de aprendizaje y a la enseñanza escolar llegando incluso a «la aplicación directa de los resultados de investigaciones sobre el desarrollo cognitivo a la enseñanza». En particular, esto ha sucedido con la teoría epistemológica y psicogenética de Jean Piaget puesto que muchos de sus avances y postulados teóricos se han aplicado a la pedagogía y a la didáctica. Por el contrario, el interés real de Piaget nunca recayó ni en una ni en otra disciplina dado que él se volcó a la investigación y experimentación psicológica para poder desarrollar una teoría que pudiera demostrar cómo a partir de los mecanismos de formación de las estructuras de pensamiento lógico del sujeto se podía formalizar una explicación biológica y científica del conocimiento. Por consiguiente, en lo que resta de este artículo no se intentará establecer una correspondencia unívoca entre lo que se sugiera como un nuevo orden a contemplar dentro de la teoría de los esquemas de conocimiento elaborada por Piaget y un posible correlato en la forma de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Por el contrario, la intención recae en formular una posible relación partiendo de la base de que la lectura y el abordaje de las problemáticas, conceptos y vínculos teóricos responden a un tiempo y un espacio socio-histórico. Esto significa que la construcción de los problemas, de los conceptos y su significatividad se encuentran atravesados por un orden de configuración discursivo que remite a cómo cada época se enfrenta a ellos, cómo los piensa y cómo los articula. En consecuencia, surgen cambios en la interpretación de los conceptos que muchas veces derivan en transformaciones teóricas que repercuten en el terreno de la práctica.

Tal es así que lo que se intentará plasmar en este trabajo es cómo Piaget pensó la noción de representación dentro de su teoría epistemológica del conocimiento, para luego, re-pensar ese abordaje a través de la conceptualización teórica que de la misma noción efectúan Sigmund Freud y Cornelius Castoriadis a partir del psicoanálisis.

La teoría epistemológica de Piaget

Lo primero que se debería advertir es que Piaget se distancia de las perspectivas tradicionales dentro de la teoría del conocimiento al concebir al mismo no como un *estado* sino como un *proceso*. A su juicio había que focalizarse en observar el proceso en el que ocurrían las transformaciones y en el devenir del conocimiento desde un punto de vista diacrónico –para no estudiar únicamente el estado final, es decir, los logros en el adulto. Por consiguiente, esta tarea debía emprenderse tanto en el plano histórico –¿cómo se construye el conocimiento científico? (sociogénesis) – como en el plano ontogénico del hombre –¿cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? (psicogénesis)– para contar con una visión global del problema. «Esta transformación fundamental del “conocimiento estado” al “conocimiento proceso”, conduce entonces a replantear en términos novedosos la cuestión de las relaciones entre la epistemología y el desarrollo o incluso la formación psicológica de las nociones y de las operaciones» – afirma Piaget, quien consideraba que el estudio sistemático de la forma bajo la cual se construían y consolidaban determinadas estructuras cognoscitivas le permitiría responder algunos de estos interrogantes comunes a la filosofía de la ciencia, desde cómo conoce el hombre hasta cómo se formaliza el conocimiento. Para ello se propuso sustituir la pregunta metafísica «¿Qué es el conocimiento en sí?» por una pregunta verificable y de índole evolutiva «¿Cómo se pasa de un estado de menor a mayor conocimiento?». Porque de hecho, lo que intentó hacer Piaget fue demostrar que «las categorías inmutables de la razón no eran sino producto de una construcción psicogenética» al querer verificar que las estructuras lógicas se encontraban prefiguradas en estructuras más débiles y de carácter pre-lógico (regulaciones sensorio-motrices, perceptivas y representativas a nivel pre-operatorio) y que entre ambas se desarrollaba un proceso de equilibración y continuidad. De esta manera, las estructuras lógico-matemáticas ya no serían formas a priori sino el modo continuo de un estado A (esquema sensorio-motor) que desencadenaría en un estado B (esquema representativo) «siendo el estado B más estable que el estado inicial, sin dejar por ello de ser su prolongación» .

Debido a sus estudios en Biología, Piaget quería asimismo elaborar una explicación biológica del conocimiento para unir el problema del conocimiento – la formación de las estructuras de pensamiento lógico del sujeto o las categorías kantianas-

con el de la organización biológica general (las ideas darwinistas acerca de la evolución de la especie). Al respecto, en *Seis Estudios en Psicología* menciona y explicita los principios fundamentales sobre los cuales se erige la psicología y la epistemología genética destacando la importancia del proceso de equilibración en lo que respecta a la teoría del desarrollo de las funciones cognoscitivas, porque explica la génesis y el pasaje de las estructuras a través de los mecanismos de *asimilación y acomodación*. Mecanismos estos de carácter funcional y omnipresentes en los desarrollos cognoscitivos ya que la *asimilación* designaría la incorporación de elementos extraños a las estructuras precedentes y la *acomodación* remitiría a la acción en sentido contrario, una modificación de las estructuras precedentes en función de lo novedoso y efectivamente incorporado.

Esta problemática trasladada a la relación sujeto-objeto -relación nodal de la Teoría del Conocimiento Moderna que se funda en la tesis cartesiana del «yo pienso», es decir del sujeto que mediante su representación constituye al objeto- implicaría detenerse en la pregunta que justamente trastoca Piaget, la cuestión no es preguntarse por el punto de acceso al conocimiento -por el origen del mismo-, sino preguntar cómo se produce el conocimiento, cómo evoluciona. Esto deriva en la búsqueda de una posible respuesta en el análisis de la interacción entre un sujeto y un objeto, entre las estructuras que posee ese sujeto y las dificultades, desafíos que le impone su ambiente. Por ende, sería esa actividad conjunta la que definiría y marcaría la construcción y evolución del conocimiento. De esta manera, las *categorías*, las *formas a priori* que el sujeto proyectaría sobre el objeto para «construirlo» -desde una perspectiva kantiana- serían adaptaciones del sujeto, quien construiría su ambiente asimilándolo a sus esquemas propios, al tiempo que acomodaría estos esquemas a las restricciones presentadas por el ambiente. Por eso, el sujeto cognoscente sólo puede conocer el objeto actuando sobre él. Con Piaget aparece entonces la *praxis* como instancia generadora de sentido y «constructora de lo real», «tendente a consecuciones y no a enunciar verdades; a resolver problemas de acción» que le permite al sujeto a la vez que conocer, estructurar el conocimiento. Pero esa estructuración, ese conocimiento no pasa por la conciencia explícita -por un «yo pienso» sino que en su devenir, la va conformando. Por este motivo, dentro de la teoría piagetiana, el objeto no se concibe como una construcción de la representación, sino como una construcción producto de la relación dialéctica que manti-

ene con el sujeto debido a las transformaciones que ambos sufren en el proceso de interacción -lo que sí será producto de la representación, cuando ésta logre conformarse, es el conocimiento racional que el sujeto obtendrá de esa relación con el objeto.

Pero más allá de eso, y de los aportes diferenciales arrojados por su teoría respecto de la relación sujeto-objeto y de la formación práctica, activa y dialéctica del conocimiento; en términos generales, la representación será concebida como la fuente del pensar, como una instancia subsidiaria de esquemas de desarrollo previos -de índole sensorio-motriz- que se conforma tras la internalización de la imagen-copia del objeto ausente. En consecuencia, la actividad representativa surge gracias a una evolución cognitiva del sujeto, dando lugar así a la emergencia de ideas e imágenes que luego se asociarán a conceptos. Esto último, será abordado en *La formación del símbolo en el niño* (1961) obra en la que Piaget procura trazar los comienzos de la representación para intentar comprender su funcionamiento específico. Es en esta instancia donde se dedica a desarrollar con mayor profundidad los alcances e implicancias cognoscitivas de esta actividad que aparece «al término del período sensorio-motor y que consiste en poder representar algo (un «significado» cualquiera: objeto, acontecimiento, etc) por medio de un «significante» diferenciado y que sólo sirve para esa representación: imagen mental, gesto simbólico, etc» . Esto es lo que Piaget caracteriza como representación en sentido amplio, es decir, al momento a partir del cual el sujeto posee la capacidad de recrear una situación evocada debido a que la inteligencia sensorio-motora ha devenido en función simbólica. Para llegar a esa *adaptación* entre la capacidad de evocar hechos y la posibilidad de actualizarlos en el presente, es decir, para constituirse a sí misma, la actividad representativa precisaría de la puesta en marcha del doble juego de la asimilación y la acomodación. Al respecto, menciona Piaget «la representación comienza cuando los datos sensorio-motores son asimilados a elementos evocados y no perceptibles en el momento dado», pero también es posible cuando los esquemas de acción se acomodan, es decir, cuando se modifican en función de esa internalización y devienen en esquemas representativos. Esto supone un gran progreso y toda una transformación cognitiva, puesto el sujeto ahora puede «proyectar» su acción sobre los objetos. Al poseer un esquema permanente del mismo a través de la imagen, puede comenzar a «pensar», a «enlazar», a «anticipar» tanto acciones como significaciones aso-

ciadas a esas acciones. En consecuencia, dirá Piaget «la representación nace, pues, de la unión de «significantes» que permiten evocar los objetos ausentes por medio de un juego de significaciones que los relaciona con los elementos presentes. Esta conexión específica entre «significantes» y «significados» constituye lo característico de una función nueva que sobrepasa a la actividad «sensorio-motora» y que se puede denominar de manera amplia «función simbólica» . Función, por otra parte, que hará «posible la adquisición del lenguaje o de los signos colectivos» motivo por el cual, será «esencial para la constitución del espacio representativo y las categorías reales del pensamiento».

Si bien en el nivel sensorio motor la acción del sujeto sobre el mundo constituye una forma de dar y atribuir sentido a los objetos o personas vinculadas con ese intercambio práctico –sentido a través del cual los propios esquemas de acción se van conformando-, ésta no se trata de una significación en el sentido estricto porque aún no existe la «actividad representativa» ni las imágenes internas correspondientes a los otros sujetos y/u objetos. Por eso, Piaget sostiene que las acciones a través de las cuales el sujeto expresa ese intercambio de sentido «se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos porque a falta de función simbólica, el lactante *no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones* que permitan evocar las personas o los objetos ausentes» . Esto significa que la representación como tal, como capacidad de evocar y reproducir imágenes interiores en la conciencia sólo es posible, sólo existe, cuando logra conformarse. ¿Cómo se produce entonces la génesis de la actividad representativa? ¿A través de qué proceso? ¿Qué tipo de representaciones se distinguen al interior de la teoría psicogenética?

Esa capacidad cognitiva del hombre se explicará mediante la internalización de las imágenes que el niño obtenga de las *imitaciones* o del *juego simbólico*, es decir de la interacción que lo vincule con los objetos y/o personas de su entorno. A raíz de esta práctica de intercambio surgirán los **esquemas de acción** , esquemas que mediante su constancia, evolución y persistencia en el tiempo propiciarán la internalización del objeto ausente a través de la imagen, hecho que dará lugar a la conformación de la actividad representativa, primero, y de la conciencia, después. Así como Kant distinguía dos tipos de representaciones de acuerdo a su modelo teórico –las empíricas y las trascendentales- Piaget identificará tres teniendo en cuenta sus características funciona-

les y su relación con los mecanismos de adaptación de la inteligencia –los mecanismos de asimilación y acomodación-. Estas serán: *la representación simbólica* –si son imágenes que el sujeto carga de contenido afectivo y/o inconsciente sin adaptarla a la exigencia del medio-, *la imitativa* –si por el contrario, son imágenes que replican, reproducen una significación tomada del entorno sin que llegue a ser comprendida del todo por el sujeto-, y *la cognoscitiva* –que responde a un equilibrio entre los mecanismos de asimilación y acomodación y que deriva en el pensamiento racional.

Siguiendo este patrón, entonces, primero se internalizarán acciones y luego las imágenes correspondientes. Ambas internalizaciones serán inconscientes hasta que las imágenes logren conformar la actividad representativa y se forme, en consecuencia, la conciencia. Los actos inconscientes, no obstante, seguirán subsistiendo, tanto en los esquemas representativos –y en el pensamiento simbólico, imitativo o adaptado- como en los esquemas lógico-operatorios. No obstante, si bien Piaget se refiere a los actos inconscientes no tematiza ni ubica al inconsciente en un *topos*, es decir en un lugar específico tal como lo hará Freud al ubicarlo en la psique. En consecuencia dentro del modelo piagetiano no es posible encontrarse con *representaciones originarias* que le den sentido al mundo tal como ocurre en la teoría de Freud y de Castoriadis. Y aquí es donde es posible introducir el problema de la afectividad y relacionarlo con el concepto de representación y de conocimiento.

Freud y Castoriadis: otra mirada sobre el concepto de representación

En sus Escritos Metapsicológicos de 1915, Freud analiza el vínculo entre la representación inconsciente y la pulsión caracterizando a esta última como un «concepto límite» entre lo somático y lo psíquico, «como un representante [repräsentant] psíquico de las excitaciones que provienen del interior del cuerpo y alcanzan al psiquismo». Pero al ser un «concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático», la pulsión se encuentra motorizada por cantidades de energía que adolecen de figurabilidad, de cualidad psíquica, motivo por el cual no pueden presentarse de manera espontánea ante la psique. Para hacerlo, deben hallar un «lugarteniente», un «delegado», una representación que le permita cambiar su naturaleza cuantitativa en cualitativa. Porque la pulsión, en tanto tal, es incognoscible, «no se la puede conocer más que por sus re-

presentantes». Esta idea, supondrá un giro en la construcción y en el uso conceptual de la noción de representación, puesto que la representación en tanto delegada de la pulsión se encuentra en ausencia de un modelo que pueda reponerse con certeza porque no hay nada que cumpla un papel de objeto con respecto a una imagen. En palabras de Green «nos encontramos frente a un estatuto epistemológico de la representación completamente diferente, en el sentido de que no supone ningún modelo» ni «ninguna referencia a lo representado, puesto que las excitaciones psíquicas provenientes del interior del cuerpo no pueden ser objeto de ninguna representación; no tienen nada de representable». Esto resulta ser así porque la función de representación no se sitúa frente a algo que le es exterior -como sí sucedería en el caso de la percepción en tanto fuente de la representación- sino interior, somático, por eso cumple una función de delegación que «sólo se revelará a sí misma por el encuentro con una forma que le confiera un sentido». ¿Quién le confiere esa 'forma' al encuentro pulsión-representación para su figurabilidad en la psique? Esta es una cuestión que Freud no logró resolver del todo y será lo que nos conduzca a Cornelius Castoriadis.

Para este autor se debe reconducir a la representación al dominio de la *imaginación* debido a que la imaginación es la facultad de crear *formas* para aquello que no lo tiene. Y aquí se produce un nuevo viraje con respecto a lo que venimos trabajando, puesto que para Castoriadis, la representación es una *puesta en forma*, una creación de la **imaginación radical**, que le da una forma específica tanto a la X incognoscible que proviene del «exterior» y que «en si» no tiene ninguna forma, como a la pulsión generada por excitaciones que provienen del interior. Por el contrario, para Castoriadis la imaginación presenta o hace presente algo en el sujeto a partir de las representaciones que ésta crea; representaciones que no resultan ser imágenes en el sentido restringido y habitual («imagen visual») sino formas indeterminadas, condicionadas por las pulsiones o las impresiones del «exterior» pero no causadas por ellas.

Además de concebir a la imaginación como la capacidad subjetiva de crear formas para aquello que no lo tiene -lo que sería una in-formación-, Castoriadis también la definirá como un «flujo de representaciones, afectos e intenciones». Este flujo de representaciones indisociables al afecto y a las intenciones que las acompañan serán las que *con-formen* a la psique, las que le den forma y figura. Por eso, la psique resulta ser,

bajo este modelo teórico, un «elemento formativo que sólo existe en y por lo que forma y cómo lo forma, es formación e imaginación, que hace surgir ya una primera representación a partir de nada» . Esto significa que los productos de la psique son productos de ella misma, que no se asemejan a ninguna «cosa» exterior ni a nada cognoscible, puesto que son creaciones propias que adquieren sentido sólo para ella. Esto es lo que Castoriadis caracteriza como el *estadio monádico* de la psique, estadio donde ella está centrada en sí misma, donde crea representaciones con sentido propio desconectadas y distanciadas de lo «real». Estado, no obstante, que a futuro deberá sufrir una ruptura para que la psique pueda «socializarse» y emerger el «individuo social».

Este proceso de «socialización de la psique» o «institucionalización social del individuo» es para Castoriadis psico y socio genético porque resulta ser «una historia de la psique a lo largo de la cual ésta se altera y se abre al mundo histórico-social a través de su propio trabajo y su propia creatividad; y una historia de imposición de un modo de ser que la sociedad realiza sobre la psique y que ésta última jamás podría hacer surgir a partir de sí misma» porque está orientada a crear sentido y figuras propias de autosatisfacción sin vínculo con la realidad. El final común de estas dos historias será la emergencia del individuo social, individuo en donde coexistirá lo «propio» – aunque socializado- y lo «externo» –aunque «asimilado» en función de lo «propio». Para que esto pueda darse, es necesario que se le imponga a la psique una organización extraña, pero que a la vez, se apoye o tenga algo en común con ella. De eso se ocuparán las **significaciones imaginarias sociales** que «no son ni racionales (no podemos «construirlas lógicamente») ni reales (no podemos derivarlas de las cosas)». Son creaciones de la sociedad mediante las cuales se le da existencia a esa sociedad y a los individuos que la habitan. Así, sostiene Castoriadis, «las significaciones no son lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en representar/decir social» que resulta ser compatible, coherente, convergente con las reglas, órdenes y pensamientos que forman parte de la sociedad en la han sido «formados», «creados».

Esto implica, por cierto, que una parte de las significaciones imaginarias sociales encuentre un «equivalente» efectivo en los individuos (en su representación

consciente o en su comportamiento) y/o que se «traduzcan» de una cierta manera a las formas y contenidos propios de su psique. Y acá vale la pena mencionar el lenguaje propiamente piagetiano, puesto que la idea es que esas significaciones imaginarias sean *asimiladas* por el individuo para que éste pueda *acomodarse* a ellas y a la realidad circundante, adaptándose así a los tiempos, ritmos y espacios de la sociedad que lo «crea».

Al respecto, Castoriadis menciona la existencia de ciertos «esquemas imaginarios», aunque no desarrolla en sentido estricto ni su alcance ni significatividad. Esquemas éstos -que de considerarse- podrían situarse como subyacentes a los esquemas perceptivos, representativos (a nivel cognoscitivo o en el sentido tradicional del término «representación» como sustitución y reemplazo, como imagen mental de la ausencia) y lógico-operatorio. Estos esquemas imaginarios serían la condición de posibilidad de toda la construcción social del sujeto, puesto que serían el nexo entre aquello originario, primigenio -que luego derivará en estados inconscientes- y las significaciones imaginarias sociales que le permitan al individuo convertirse en un individuo social.

Por eso, ese *flujo representativo/afectivo/intencional* como condición de posibilidad de la subjetividad social debe someterse -como ya se ha dicho- a los condicionamientos externos para poder «socializarse». Por eso, puntualiza Castoriadis «la imaginación radical jamás podría convertirse en pensamiento, si los esquemas y las figuras a las que da existencia permanecieran simplemente aprehendidas en la indefinición del flujo representativo, si no se «fijaran» y no se «estabilizaran» en «soportes» materiales abstractos (materiales en tanto que esto determinado), a saber, en signos». Estos signos, por otra parte, serán los que posibiliten el surgimiento de la conciencia, es decir, el lenguaje como «fundamento de la comunicación de la conciencia consigo misma o, lo que viene a ser lo mismo, de la conciencia, a secas». Esto sería así la emergencia de la actividad representativa tal como es entendida por Piaget. Emergencia que, para Castoriadis, remite a una actividad representativa previa, vinculada a la imaginación y a su capacidad creadora, en tanto «esquema imaginario» susceptible de transformarse y converger en esquemas de percepción, acción y pensamiento en «línea», en «sintonía» con «lo real». Flujo, no obstante que subsistirá -tanto bajo una forma consciente como

inconsciente- y que acompañará los destellos de las «formas» de pensar, de actuar, de percibir, de sentir. Flujo, así, que será singular y propio a cada individuo; aquello, entonces que subsista y más o menos acompañe todo lo que la sociedad deposite en él.

Pero, y volviendo a la perspectiva histórica y sociogenética, «las condiciones y la organización del representar y del hacer en tanto participables, son, y no pueden dejar de serlo, socialmente instituidas» . Es decir se produce un doble condicionamiento de ese individuo ya que lo que posee como propio –el flujo representativo/afectivo/intencional originario- condicionará lo que «asimile» e interiorice de aquello extraño que le viene de afuera –«lo externo»-; y lo que le proporcione la sociedad en la que habita –que será también «lo externo»- condicionará tanto las formas de ese sentido propio como las formas a través de las cuales ese flujo representativo asimile y se acomode a lo exterior. Esto significa que, las «disposiciones sensoriales de los sujetos» en su vista, oído, tacto, gusto, olfato; las formas mediante las cuales los sujetos perciben y perciban lo que perciban; las formas de pensar y pensar lo que piensen; de sentir y sentir lo que sientan estarán insertas en la materialidad misma que les imponga la institución social de su tiempo y lugar. «Arrojar el boomeran, bailar como los africanos, cantar el flamenco no son acciones instintivas ni transculturales» son materialidades sociales con las que el sujeto realiza esta operación de intercambio, de asimilación y acomodación. Por eso resulta importante destacar la potencialidad creadora de este flujo en tanto «esquema imaginario», en tanto instancia *estructuradora* y *estructurante*; estructuradora de las formas y esquemas que produce –y en consecuencia de las acciones, pensamientos que genera- y estructurante de las nuevas formas que puedan llegar a gestarse. Pero asimismo, al ser un flujo indisoluble de afectos e intenciones, esa creación estará ligada a la afectividad, a la vida anímica del sujeto. O mejor dicho, esa producción *será* afectividad puesto que, bajo este modelo teórico, la representación y el afecto serán indisolubles entre sí y con respecto a la intención que oriente la creación de esas formas.

Conclusiones: algunos puntos en el mapa

Esta problemática nos deja un terreno fértil entonces para preguntarnos diversas cuestiones referidas a la teoría del desarrollo de Piaget en lo que respecta a la construcción del conocimiento y conformación de la subjetividad. ¿Cómo concebir la acción práctica del sujeto sobre el objeto en relación con ese «flujo de representaciones, afectos e intenciones» presentes desde antes de la conformación de cualquier esquema reflejo de succión, aprehensión, etc? ¿Cómo vincular a los esquemas de conocimiento con las «imposiciones» de las significaciones imaginarias sociales? ¿Qué sucedería si dejamos de pensar a la acción como punto de acceso al conocimiento para pensar en una interrelación continúa entre la acción y ese «flujo de representaciones, afectos e intenciones»? Porque se trataría de pensar a lo sensorio-motriz también desde un plano afectivo no sólo sensible o perceptual. Una acción promovida o «estructurada» por representaciones afectivas no es lo mismo que una acción motorizada por el afecto concebido como fuente de energía –tal como era concebido por la teoría piagetiana. Por consiguiente, se trata de pensar la conformación de los esquemas de acción sobre esquemas imaginarios/afectivos previos a través de los cuales se le da sentido al mundo.

Por otra parte, esto también nos conduciría a abrir nuevas preguntas y a pensar varias cuestiones en la que respecta al campo de la educación y el aprendizaje escolar. ¿Cómo pensar la transmisión y construcción de conocimiento social, los vínculos entre pares, considerando este «doble condicionamiento» que se produce entre las significaciones sociales que el sujeto asimila y la forma propia que le da a aquello que «viene de afuera»? Porque el intercambio seguirá siendo dialéctico puesto que las significaciones sociales que provengan del exterior condicionarán a las formas que el sujeto le otorgue a lo que recibe desde afuera. No sólo condicionarán al contenido –aquello a lo cual el sujeto deba atenerse, contemplar, adquirir para socializarse- sino a las formas mismas bajo las cuales perciba, piense, sienta esos contenidos. En consecuencia y pensando en la integración de TIC's en la enseñanza, ¿qué cambios en el esquema perceptual –susceptibles de trasladarse a los esquemas de acción, representativos y operativos- genera el contacto inmediato, inicial del niño con las nuevas tecnologías? Contacto que no sólo se traduce en el intercambio activo y simbólico sino también en las formas mediante las cuales los niños también son insertos en lo pedagógico. ¿Qué su-

cede con la «internalización» de acciones y capacidades tales como la «paciencia», la «constancia», el «proceso», el «progreso» frente a estas materialidades que avasallan al sujeto, que son efímeras, rápidas, inmediatas? Puesto que, todo esto, ¿No implica un cambio en las formas de percibir, de pensar, de actuar y de sentir el entorno, es decir, lo «externo» que se le impone al sujeto para que se socialice? Por último, también podría pensarse en el concepto de *motivación* y de *aprendizaje significativo* considerando la afectación que las significaciones imaginarias sociales y la interacción con las personas y las materialidades del entorno, producen en el sujeto. Es decir, se trataría de ver la motivación que tiene o presenta el sujeto sobre ciertos contenidos y formas o la manera en la que el aprendizaje pueda tornarse significativo teniendo en cuenta cómo lo afecta, qué tipo de representaciones primarias genera ese vínculo y qué tipo de acciones y esquemas cognoscitivos generará en consecuencia.

Bibliografía

BAQUERO, R "Aprendizaje escolar y subjetividad en la agenda de psicología educacional", I Congreso Internacional de Educación. Educación, crisis y utopías, Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 2000

CAIMI, Mario; "Introducción a la Crítica de la razón pura" en Crítica de la Razón Pura (Kant) Colihue Clásica; Buenos Aires; 2009

CARRETERO, Mario: Constructivismo y Educación, Bs. As., Paidós, 2009

CARRETERO, Mario y FAIRSTEIN, Gabriela: "La Teoría de Piaget y la Educación. Medio Siglo de Debates y Aplicaciones". En: J. Trilla (Comp.) Pedagogías del siglo XX para el siglo XXI, 2001, Bs As.

CASTORIADIS, Cornelius: La institución imaginaria de la sociedad, Bs. As., Tusquets, 2007

CASTORIADIS, Cornelius: "Hecho y por hacer. Pensar la imaginación" en Encrucijadas del laberinto V. Buenos Aires, Eudeba, 1998.

CASTORINA, José Antonio: Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad, Madrid, Miño y Dávila Editores, 2005

CASTORINA, A. y CARRETERO, M: Desarrollo cognitivo y educación, Tomo I y II, Bs As, Paidós, 2012

CASTORINA, A; FERREIRO, E; COLL, C et al: Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones; Universidad Autónoma de México, Paidós, 1998

CASTORINA, J. A. (2012). "Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación", en J.A. Castorina y M. Carretero (comps.), Desarrollo cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento, Buenos Aires, Paidós, pp. 33-60.

CRAGNOLINI, Mónica y MALIANDI, Ricardo (Comps): La Razón y el Minotauro; Ed Alma-gesto; Bs As; 1998

COTTINGHAM, John; Descartes; UNAM, México, 1995

- DUSSEL, Inés: Aprender y enseñar en la cultura digital, Bs. As, Fundación Santillana 2011
- FAIRSTEIN, G. y CARRETERO, M. (2002). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. EN J. Trilla (Coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. (pp. 107-205). Barcelona: Graó.
- FERREIRO, Emilia: "Psicogénesis y educación" y "La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita" y "Jean Piaget, el hombre y su obra" en Vigencia de Jean Piaget, México, Siglo XXI, 1999
- FLAVELL, John; La psicología evolutiva de Jean Piaget; Paidós, México.
- FREUD, S: El yo y el ello, en O.C. Vol. 19 (1923-25), Bs. As, Amorrortu editores, 1996.
- GREEN, A: La metapsicología revisitada, Bs As, Eudeba, 1996
- KOSELLECK, Reinhart; Futuro pasado; Capítulo 5; "Historia social e historia conceptual"; Ed Paidós; Barcelona; 1993
- LAMMANA, Paolo E; "Capítulo X: De Descartes a Kant" y "Capítulo XI: El criticismo: Kant" en Historia de la Filosofía III; Librería Hachette; Buenos Aires; 1964
- PIAGET, Jean: Seis estudios de psicología, Buenos Aires, Corregidor, 1974.
- PIAGET, Jean: La formación del símbolo en el niño. Buenos Aires, FCE, 1990.
- PIAGET, Jean; Psicología y Epistemología; 1971; Ed Ariel
- PIAGET, Jean: Inteligencia y Afectividad; Aique, Bs. As, 2005
- PIAGET, Jean e INHELDER, B.: Psicología del niño, Madrid, Ediciones Morata, 1984.

Recebido em: 27/04/2014

Aceite em: 16/07/2015

Notas bibliográficas

Artículo disponible en
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/la%20teoria%20piaget.pdf>

Carretero, Mario y Fairstein, Gabriela: La Teoría de Piaget y la Educación. Medio Siglo de Debates y Aplicaciones. En: J. Trilla (Comp.) *Pedagogías del siglo XX para el siglo XXI*, 2001.

En Castorina, J. A. (2012). "Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación", en *Desarrollo cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, pp. 33-60.

Piaget, Jean; *Psicología y Epistemología*; 1971; Ed Ariel; p. 10

En Ferreiro, E.: "Jean Piaget, el hombre y su obra" en *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI, 1999

Piaget, Jean; *Seis estudios en psicología*; 1964; p. 180.

Piaget, Jean e Inhelder, B; *Psicología del niño*, Madrid, Ediciones Morata, 1984.

Ibid, p. 59

Piaget, Jean; *La formación del símbolo en el niño*; 1961; p. 377

Ibid, p. 378

Ibid, p. 378

Piaget, Jean; *Psicología del Niño*; 1969; p. 15 (la letra en itálica no corresponde al original)

Para profundizar en este concepto piagetiano se puede consultar el siguiente artículo de Susana Wolman:
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/046_genetica1/material/descargas/ficha_esquema_final.pdf

Referencia efectuada por Piaget en el apartado «El simbolismo secundario del juego, el sueño y el simbolismo inconsciente» de su libro *La formación del símbolo en el niño*

Green, André; *La metapsicología revisitada*, Bs As, Eudeba, 1996, p. 125

Ibid, p. 125

Para profundizar esta temática se puede consultar el siguiente artículo de María Luján Bargas
<http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num8/autores-bargas-conocimiento-cientifico-imaginacion-radical.php>

Castoriadis, Cornelius; *La institución imaginaria de la sociedad*, Bs. As, Tusquets, 2007, p. 444

Ibid, p. 446

El siguiente enlace contiene un glosario especial sobre los conceptos trabajados y desarrollados por Castoriadis: [http://www.magma-net.com.ar/glosario.htm#Significaciones imaginarias sociales](http://www.magma-net.com.ar/glosario.htm#Significaciones%20imaginarias%20sociales):

Ibid, p. 456

Ibid, p. 524

Ibid, p. 524

Ibid, p. 522