

APRENDER, SER INTELIGENTE y EDUCARSE, SEGÚN J. PIAGET.

W. R. Daros.
IRICE- CONICET

El sentido de la concepción piagetiana del aprendizaje.

1.- Se suele llamar aprendizaje a *cualquier forma de adquisición*, sin especificar quién aprende (sujeto del aprendizaje), ni qué aprende (objeto de aprendizaje). El concepto de *desarrollo* acentúa el efecto creciente del aprendizaje sobre quien aprende.

Jean Piaget (1896-1980) tuvo desde joven, como biólogo, una preocupación preferencial por el *desarrollo* de los seres vivientes. Este no es una sucesión o suma de datos exógenos acumulados. El sujeto que se desarrolla no se limita a repetir secuencias exteriores (condicionadas) sin haberlas él mismo estructurado, organizado, sistematizado mediante una actividad organizadora con construcciones progresivas. Piaget se opuso, de este modo, al *concepto empirista de aprendizaje*: aprender no consiste en percibir muchas cosas, en acumular gran cantidad de información, donde el sujeto absorbe pasivamente esa información y queda, en forma sistemática, subordinado a los objetos que aprende.

2.- Pero Jean Piaget se opuso también a la *concepción idealista del aprendizaje* según la cual el sujeto posee ideas innatas de modo que aprender consistiría solamente en recordar o en seguir sus inclinaciones innatas.

En la concepción de J. Piaget, el proceso de aprender implica un desarrollo del sujeto, y el desarrollo del sujeto posibilita a su vez aprehender más y mejor. El sujeto al aprender se desarrolla porque no se limita a repetir el dato que percibe o la acción que hace, sino que el sujeto *opera* sobre lo que percibe y hace: él se transforma y efectúa *transformaciones reversibles* las cuales *equilibran* y *regulan* la interacción del sujeto que aprende con el medio,

3.- El sujeto humano, al nacer, posee hereditariamente solo la tendencia a *organizarse* y *adaptarse* al medio que lo rodea. Pero *cómo* se organiza y *cómo* se adapta es algo que se aprende en un proceso constructivo que, por un lado, *construye al sujeto* el cual crece el dominio de su sí mismo; y, por otro, *construye la comprensión del objeto*. Adviértase que no se trata aquí de una concepción idealista del aprendizaje donde el sujeto construye a los objetos: lo que construye es la *comprensión* de los mismos, lo cual supone *invención* y una relación intelectual reversible sobre lo que proporcionan los objetos por sí sólo.

El sujeto humano parte de estructuras (sistemas relacionados entre las partes y la totalidad de una acción o de una comprensión) que aprende a construir y a dominar, ampliándolas luego y desarrollándose como sujeto. El aprendizaje no es, pues, un proceso realizado con simples refuerzos externos que ofrecen datos nuevos al sujeto; sino que implica la actividad y desarrollo del *dominio* del sujeto para comprender los objetos interiorizados y hechos por él reversibles intelectualmente.

4.- Un aprendizaje (la aprehensión intelectual de un objeto o sucesos) que no desarrolla al sujeto (posibilitándose él dominar con la comprensión la forma del objeto, armarlo y desarmarlo conceptualmente) se pierde; resulta inadecuado, inadaptado a las posibilidades del sujeto.

Importa, pues, que al enseñar el docente parta de un previo diagnóstico de la situación de las personas que van a aprender y de lo que van a aprender. Los niños no aprenden a partir del vacío, sino desde su propia situación y estructura de comprensión existente en ellos en ese momento. No se puede aprender, por ejemplo, el concepto y la realidad de "ciudad" o de "pueblo", sino a partir de otros conceptos previamente estructurados que los niños ya dominan, como los de espacio, diversos tipos de lugares, etc.

En todo aprendizaje, incluso empírico, Piaget supone en los que aprenden "una lógica en tanto organización de las acciones del sujeto por oposición a la simple lectura de los datos exteriores".

5.- El aprendizaje, pues, en la concepción piagetiana, supone la *construcción* de:

a) Una *lógica de las acciones* (especialmente hasta los dos primeros años de vida). El niño aprende en cuanto desarrolla sus medios de aprehensión de los objetos, los domina y en ello se desarrolla a sí mismo como sujeto. Aprender y desarrollarse es, ante todo, dominar estructuras o sistemas de orden (con las cuales el que aprende ordena acciones, objetos y se ordena como sujeto obteniendo más dominio de sí, más desarrollo).

b) Una *lógica del símbolo* lo que posibilita el aprendizaje y desarrollo a un nuevo nivel: el de la comunicación. De los dos a los seis años el niño aprende no sólo palabras significantes, sino que se remite con ellas a significados (primeramente muy personales y sincréticos) y, mediante ellos, a objetos.

El dominio de la relación *significante* (sensible, percibida, verbal o pictórica) *significado* (lo inteligible) y *cosa* hace que el sujeto pase del nivel perceptible al nivel inteligible concretado en los objetos. El dominio del símbolo y del signo, especialmente del lenguaje, hace crecer al sujeto en lo típicamente humano, esto es, en la comprensión de las *relaciones* las que no son -ellas misma- objetos sensibles aunque se refieran a objetos sensibles.

Las experiencias realizadas, por colaboradores o seguidores de Piaget, en el ámbito de la *psicogénesis* de la lectura y escritura de los niños, nos hacen ver cómo éstos no perciben la graficación como una cosa neutra; sino que les otorgan diversas significaciones; hacen acerca de ellas diversas hipótesis: diferencian el *mirar* la figura de una casa, del *leer* un texto escrito debajo de ella ("Dice una casa"). Luego comienzan a controlar y hacer hipótesis sobre la cantidad de las marcas gráficas y las diferencias cualitativas entre ellas. Después hacen hipótesis sobre el análisis sonoro de los fonemas y grafemas (hipótesis silábica y luego alfabética). Estas hipótesis indican la *construcción* de la *comprensión* que todo niño realiza al aprender desarrollándose con ella, pues cada construcción es una estructura de sentido que se pone en contacto con la experiencia, que luego se rompe y es necesario reestructurarla en forma creciente y compleja.

c) La concepción piagetiana del aprendizaje se detiene luego a observar cómo los niños (de los 6 a los 12 años aproximadamente) realizan una *organización de las operaciones lógicas reversibles*, aunque aún aplicadas a lo concreto, como cuando aprenden a sumar y restar, multiplicar y dividir. Se trata de un aprendizaje y de un desarrollo no ya sobre la sola experiencia física, sino *sobre las relaciones* entre los objetos, pues al sumar y restar no interesan los objetos físicos que se restan o suman, sino la *lógica* del pensamiento que avanza o retrocede sobre las cantidades, en forma reversible, sin contradecirse.

Lo que caracteriza a la inteligencia, en este nivel, es la posibilidad de dominio, que posee quien aprende, de operar interiormente, en forma reversible, componiendo relaciones o clases consideradas a la vez, como partes de un todo.

En este contexto es fundamental entender que *aprender es un proceso reflexivo*, esto es, de *vuelta* sobre los objetos para captar y dominar sus relaciones, formando sistemas (estructuras) de relaciones significativas, elaborando primero acciones, luego operaciones y combinatorias de operaciones (identificación, negación, reciprocidad, transformación correlativa). Lo esencial del proceso de aprender y educarse se halla no en el desarrollo de relaciones -como si ellas valiesen por sí mismas; sino en el *proceso de equilibración* entendido como un *proceso autorregulador* (en donde crece el dominio del sujeto y de sus posibilidades) que sigue cierta lógica sin contradecirse, conduciendo a un equilibrio expresado en la reversibilidad del pensamiento, por el cual éste puede *superar la concreteness sensible* de los objetos y fijarse en sus formas y estructuras con *abstracción* de la concreteness del objeto.

d) El aprendizaje implica (entre los 12 y 18 años) un desarrollo de la capacidad y dominio de las *operaciones sobre hipótesis abstractas*. En esta edad, los que aprenden pueden someter la experiencia sensible a un *proceso formal lógico de tipo hipotético-deductivo*: sin tantear y probar qué sucede en la realidad, los jóvenes pueden ponerse problemas en abstracto, hacer hipótesis -trabajar sobre supuestos- y sacar conclusiones lógicas (sometibles o no a experimentación).

En este nivel, la reflexión -que siempre existió como vuelta sobre los problemas: *re-flectere*- se hace ahora *reflexión sobre lo abstracto* fundando la utopía y el idealismo propios de la adolescencia. Esta reflexión sobre lo abstracto "proporciona la clave del problema de carácter constructivo de la equilibración por autorregulación".

Inteligencia y educación.

6.- La facultad de pensar lógicamente (sin contradicciones) no es congénita ni está preformada en el hombre: es un logro que cada uno puede construir y ser más o menos lógico. Pero el hombre es, ante todo, un ser afectivo; un ser que se mueve y se interesa por lo que le afecta. La afectividad es, según Piaget, el motor psíquico del aprendizaje. El pensamiento lógico constituye un instrumento esencial de la equilibración psíquica a la que tiende la vida normal del ser humano interactuando con el mundo, pero no agota todo lo que es el ser humano.

7.- En este contexto , la inteligencia humana no puede ser ni absolutizada (como sucede con los racionalismos e idealismos),

ni despreciada (como sucede en los movimientos con acentuación en la actividad por la actividad misma o en los movimientos en los que se pretende conducir a los niños sólo por compulsiones afectivas).

Para J. Piaget, " la actividad lógica no es toda la inteligencia. Se puede ser inteligente sin ser demasiado lógico. Las dos funciones esenciales de la inteligencia, la de *inventar* soluciones y la de *verificarlas*, no se siguen necesariamente la una de la otra".

8.- La inteligencia es ante todo la búsqueda, la invención de coordinación de las acciones (aun sin un concepto de ella ni conciencia de la misma); es una búsqueda de *medios* para llegar a un *fin* deseado, necesitado o querido. Luego la inteligencia se manifiesta en la coordinación de los significantes-significados-cosas. Después la inteligencia coordina relaciones lógicas (primero sobre objetos concretos y luego abstractos). La coordinación implica indudablemente problemas e intentos hipotéticos de solución pero no de verificación. El verificar (comprobar si nuestro pensamiento se adecua con el de los demás o con las cosas a las que nos referimos) implica un abandono del propio punto de vista egocéntrico, lo que comienza o sucede después de los seis años aproximadamente. Entonces comienza a surgir la *inteligencia objetiva*, esto es, apoyada en la realidad de los objetos que califica el valor de los conocimientos. La inteligencia, en cambio, es *subjetiva* mientras vive encerrada en las creencias egocéntricas no verificadas por aquello a lo cual se refieren.

9.- El sujeto que aprende se desarrolla, además, en el ámbito *moral y solidario* con sus semejantes, llegando a ser una *persona* mediante el dominio autónomo, libre y responsable de sus acciones y operaciones. La personalidad autónoma y moral será la forma perfeccionada de organización de sí, la culminación del proceso de "adueñarse de sí mismo en la mayor responsabilidad"; constituirá el logro de un aprendizaje y de un desarrollo que es -al mismo tiempo- una forma de ser, una formación, una educación.

El aprendizaje auténtico es un proceso de desarrollo; pero de un desarrollo que -siendo dominio de las posibilidades innatas y adquiridas del sujeto- posibilita un creciente aprendizaje. Se trata de un desarrollo y de un aprendizaje en el que, quien aprende, se inicia organizando una lógica de acciones, luego de representaciones o signos, después una lógica conceptual (sobre objetos concretos y finalmente sobre objetos posibles o abstractos).

10.- El creciente dominio de sí implica instrumentalmente a inteligencia, pero se logra en la interacción con los demás, discutiendo las normas de juego y de conducta, en un proceso de abandono creciente del egocentrismo de modo que quien aprende puede ponerse en el punto de vista de los demás y juzgar desde distintos valores.

Después de un período *premoral*, regido por el placer o el dolor y no por el ser de los objetos, el sujeto que aprende asume como criterio de valor moral los juicios de los mayores (generándose una moral heterónoma). Pero a los 7 u 8 años se inicia un período de cooperación, de discusión y de acepta-

ción mutua de reglas basadas en la amistad, en la tolerancia, en la racionalidad, en el acuerdo o desacuerdo de los juicios con la realidad, lo que posibilita un lento surgimiento de una *autoridad moral autónoma*. Aparecen así juicios morales sobre las acciones que implican valores interindividuales o supraindividuales, mientras crece el *dominio del querer* guiado por una organización de ideas (ideales, fines).

11.- El desarrollo de la inteligencia contribuye pues a que el sujeto pueda lograr, con su esfuerzo, fines más claros, permanentes y a un plazo más largo. La voluntad y la libertad no son en absoluto una energía psíquica en sí misma, sino el resultado de una organización y regulación de las acciones del sujeto en vista a fines y valores que se deducen y expresan la objetividad de las cosas. "La voluntad libre es simplemente una regulación que se ha vuelto reversible... Cuando el deber es momentáneamente más débil que un deseo preciso, la voluntad restablece los valores según su jerarquía anterior mientras postula su conservación ulterior. De esta manera la voluntad libre domina la tendencia de menor fuerza reforzándola".

12.- ¿ A dónde va, pues, la educación ? Esta no se agota en el desarrollo de estructuras de conocimiento. Si bien comienza siendo una organización y dominio de las acciones biológicas, luego esta organización y dominio son extendidas por el sujeto a las operaciones lógicas y a los juicios de valor acordes con un plan de vida. La educación entonces "plantea el problema del autogobierno, paralelo al de la autoformación de la razón, en el seno de la comunidad". La escuela tiene por finalidad posibilitar el surgimiento de personas. "La persona -afirma Piaget- es el individuo que acepta libremente una disciplina, que contribuye a su constitución y se somete así voluntariamente a un sistema de normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo". La personalidad está tan lejos de la anomia, propia del egocentrismo, como de la heteronomía de las presiones externas y se realiza en la autonomía junto a la reciprocidad.

13.- La *función de la escuela*, en este contexto, debe entenderse, según Piaget, como una facilitación gradual y didáctica a fin de quien aprende "conquiste por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo", lo que permitirá a los alumnos la adquisición de un método de planteos y solución de problemas que le servirá para toda la vida. Se trata básicamente de que el docente asuma la tarea de posibilitar la *reflexión* (la vuelta sobre los problemas) y que los alumnos rompan sus estructuras o círculos de comprensión ante el contacto con la experiencia, para re-estructurar nuevos marcos o estructuras de comprensión. Sólo se aprende comprendiendo, esto es, solo se adquiere el uso de un dato nuevo integrándolo y reintegrándolo en una estructuración y reestructuración del significado que el sujeto domina en forma creciente.

Algunas observaciones.

14.- Conviene distinguir en los escritos de J. Piaget tres niveles de conocimientos:

- a) Los *datos y observaciones*, prolongadas y prolijas que él y sus colaboradores realizaron y que cada uno de los docentes puede seguir comprobando. Los mismos datos observados, sin embargo, pueden ser interpretados en diversas teorías y no solamente en la de Piaget y de sus supuestos.
- b) Las *teorías biológicas* en las cuales Piaget interpreta sus observaciones, algunas de las cuales no son aceptadas por los mismos biólogos actuales.
- c) Las *concepciones filosóficas* que posee Piaget y que dan el marco teórico general a sus investigaciones sobre educación.

15.- La posición de Piaget, en filosofía, es básicamente *positivista*, propia de un científico de principio de siglo, donde el valor del conocimiento está dado por los datos y donde -si existe alguna hipótesis- ésta es tan obvia que se convierte en un hecho más. Por ello Piaget distingue a las *ciencias* de la *filosofía*, pues aquellas poseen un método empírico para comprobar sus conclusiones y la filosofía no lo posee. Esta es tomada como una "reflexión especulativa que corre el riesgo de volver la espalda a la comprobación".

Piaget admitía que podía llamársele positivista "por ocuparse de los hechos positivos"; incluso admitía la posibilidad de lo absoluto, pero si este existiese debería hallarse "en los hechos". Es justamente este valor a priori dado a los hechos lo que hace de Piaget un positivista.

Las ciencias, pues, se ocupan, según J. Piaget, de hechos observables. La filosofía, por su parte, queda reducida a una sabiduría que se expresa mediante una coordinación razonada de valores respecto de la totalidad de lo real, pero sin pretensión de validez científica.

16.- Ya A. Comte había sostenido que "la palabra *positivo* designa lo real por oposición a lo quimérico; ... lo preciso por oposición por oposición a lo vago". De este modo, las ciencias con su método de comprobación empírica se convierten en las portadoras *únicas* de la verdad, por oposición a otras formas de saber que quedan recluidas en el ámbito de la *ilusión*.

Esta opción filosófica no es indiferente: responde a una decisión epistemológica que ciñe el valor a lo real y lo real queda reducido a lo empírico y material.

En este contexto, Piaget no necesita postular ni explicar la presencia de lo *espiritual* en la persona humana. El parte de la observación de la vida como un hecho que tiene su *génesis* y se desarrolla *organizándose*. Piaget no explica -ni necesita explicarse- nada más que lo que ve, ni recurre a un ser más profundo que posibilita el surgimiento de lo que es. Desde su concepción positivista y empirista, todo planteo metafísico y espiritual que sostenga la hipótesis de algo superior y distinto (como por ejemplo, el ser de la inteligencia como procedente del ser del espíritu) se reduce a una afirmación ilusoria y científicamente improbable.

17.- Antiguamente se explicaba a la inteligencia humana por su capacidad para *desmaterializar* los datos sensibles y por comprender lo inteligible de las cosas en el ámbito del ser universal. Esta capacidad no procedía del hombre, sino que el hombre era posible porque recibía esa capacidad, porque le era dada esa capacidad.

Piaget, por su parte, se desinteresa de estos planteos y atribuye al sujeto biológico: a) la capacidad "de liberarse de las circunstancias externas" ; b) la capacidad para que el sujeto que aprende haga funcionar sus esquemas interiores "por sí mismos, libremente". De esta manera, Piaget incluye en lo biológico capacidades típicamente espirituales (como el poder de universalización, de abstracción, de reversibilidad, etc.). Según Piaget estos poderes surgen en el niño como resultado de la ejercitación en la interacción social y lo único que se requiere es describir su génesis. Esta explicación psicogenética es, sin embargo, insuficiente desde el punto de vista filosófico: un poder no queda explicado por su ejercicio o por su aparición *de hecho*. El filósofo requiere que se explique cómo es posible que surja este hecho, cuál es su fundamento último. Piaget hace ver cómo se manifiestan las posibilidades del pensamiento desde su origen en las acciones hasta su estructuración formal abstracta: esto es un hecho. Pero no hace manifiestas las hipótesis que se implican en este hecho y que lo hacen posible en su ser, no solo en su modo de aparecer y de funcionar. El ser de algo -y menos el del hombre- no se reduce a su manifestación sensible actual y a su función.

18.- Piaget parte admitiendo como evidente, en su kantismo dinámico, dos *funciones* innatas que no varían en todos los organismos (incluidos los humanos): ellas son la función de *organizarse* y la de *adaptarse*. Estas dos funciones son admitidas como un hecho biológico universal, sin otra explicación, ni sin que ellas requieran otra fundamentación. Admitida la vida como una tendencia a organizarse y adaptarse a través de complicados avatares de asimilación y acomodación, de equilibración y autorregulación, todo lo demás no es innato sino adquirido, aprendido. Pero la vida (incluso la humana) no contiene para Piaget ningún elemento metafísico: hay que tomarla como un hecho; es autorregulación; los procesos cognitivos son solo resultantes de la autorregulación orgánica cuyos mecanismos esenciales reflejan.

En fin, Piaget es, en este sentido, un biólogo que toma la vida como algo observable, que el científico debe explicar describiendo cómo se desarrolla y cómo genera complicadas estructuraciones, rupturas de estructuras y reestructuraciones; pero ella -la vida misma- no es para Piaget más que un dato biológico y positivo que no requiere otra explicación o supuesto.

19.- En este contexto, estimamos que la concepción piagetiana del aprendizaje, de la inteligencia y de la educación (reducida a una base biológica y social en la que surge lo psíquico por interacción constructiva) es una concepción filosóficamente positivista, empirista y materialista, insuficiente para explicar la riqueza del *ser humano abierto a infinitas posibilidades*. Esta apertura es la que hace posible y distingue el ser de la persona. La persona es el único ente abierto al ser, consciente del ser, responsable ante el *ser infinito*. La universalidad del ser y su inteligibilidad constituyen lo que posibilitan el poder de abstracción por parte del hombre, lo que no queda filosóficamente explicado en la concepción de J. Piaget. La misma *autonomía* en la que Piaget centra el concepto de persona -lo mismo que E. Kant- no queda justificada en sí misma. Ella se justifica y adquiere valor sólo ante la *infinita uni-*

versalidad del ser que le ofrece la posibilidad de criticar, de elegir y ante la cual es responsable. Porque es la inteligibilidad del ser la que crea la posibilidad de la inteligencia del sujeto; no sucede, por el contrario, que el sujeto crea, genera el ser que lo hace inteligente. Una hipótesis donde el ser humano -antes de ser- genera, por construccionismo, su propia posibilidad de ser y su ser efectivo es un idealismo, donde de la nada surge el ser sin un Creador previo. Estimar que el ser es tan solo el producto construido por la actividad del hombre que puede de hecho generarlo por abstracción, implica ignorar y dejar de explicar *porqué* el hombre puede abstraer; porque los hechos no se explican por sí mismos, a no ser para los empiristas y positivistas que los toman como principios absolutos para toda explicación posible.

En resumen, J. Piaget no explica las condiciones de posibilidad de la vida biológica. Por ello es un científico y no un filósofo, aunque ha trasgredido su especialidad en la medida en que estimó que lo biológico es suficiente para explicar lo que es el hombre en su ser total, como lo sugiere en una de sus últimas y más criticadas de sus obras: *Biología y conocimiento: ensayo sobre relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*.

20.- Son las *infinitas (no-limitadas) posibilidades* del hombre, a nivel de capacidad de conocimiento, las que hacen de él un ser crítico, el cual se opone a todos los reduccionismos (que harían del hombre -por lo que se refiere a su ser- un animal o una máquina). Sigue siendo una de las misiones de la filosofía el hacer ver lo infundado de las concepciones reduccionistas del *ser humano*. Precisamente porque la filosofía ama la verdad y ama al hombre no se contenta con explicaciones acerca de lo que *de hecho* es o ha sido el hombre; ella busca, además, su *ser último, fundante*, el cual justifica lo que es y lo que aún puede ser el hombre por su infinita apertura al ser. Reducir el ser del hombre a lo que es, es atrofiarlo; es cerrar su apertura al ser y hacer de él un simple ente ininteligente e ininteligible, un dato, un hecho, solo justificado como hecho. Pero bien sabemos por la epistemología que la justificación lógica de los hechos no se reducen a la descripción genética de los mismos. Esta descripción implica u oculta una explicación última, el ser último que explica la aparición del hecho.

Quedar satisfecho con los hechos empíricos o sociales, por muy evidentes que parezcan supone: a) admitir el *oscurecimiento de la inteligencia* que busca metafísicamente razones últimas las cuales sustentan y explican los hechos, los fenómenos, los datos; b) negar o prescindir de la *dimensión trascendente y espiritual* de la persona humana.

No obstante las limitaciones y los supuestos psicológicos, biológicos y filosóficos de J. Piaget, los hechos observados por él pueden ser utilizados, profundizados y enriquecidos en una concepción filosófica más plena acerca del hombre. No obstante la insuficiencia filosófica de la concepción piagetiana, cabe reconocer: a) que ella constituye una superación del modo -tanto empirista como pasivo- de ver al proceso de aprender; b) que todo el proceso educativo tiende (o debería tender) a la formación plena de la persona, lo que implica su dimensión afectiva, intelectual y moral; c) que ser inteligente (*intus-legere[logos]*) supone llegar a construir una *lógica interna* de

las acciones y de las comprensiones en crecientes y sistemáticos niveles de abstracción y sistematización.

BIBLIOGRAFIA

- PIAGET, J. *Le point de vue de Piaget en International Journal of Psychology*, 1968, 3, p.281-299.
- PIAGET, J. *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia. Psicología y Filosofía*. Bs. As.,Tierra Firme, 1979.
- PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*.Madrid, Siglo XXI, 1969.
- PIAGET, J. - CHOMSKY, N. *Teoría del aprendizaje. Teoría del lenguaje*. Barcelona, Grijalbo,1983.
- PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1982.
- PIAGET, J. *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona, Península, 1970.
- PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel, 1980.
- PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral, 1979.
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*. Bs.As., FCE, 1973.
- PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía de la escuela*. Bs.As., Losada, 1968.
- PIAGET, J. *Apprentissage et connaissance en GRECO*, P. - PIAGET, J. *Etudes d'Epistemologie Génétique*. Paris, PUF, 1959, Vol. VII.
- PIAGET, J. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Bs.As., Guadalupe, 1973.
- PIAGET, J. *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata, 1975.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1974.
- PIAGET, J. *Problemas de psicología genética*. Barcelona, Ariel, 1980.
- DAROS, W. R. *La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psicoevolutivas de la moral en Revista de Ciencias de la Educación*, 1989, Madrid, n. 140.
- DAROS, W. R. *Aprender y personalizarse según J. Piaget*, en *Revista Española de Pedagogía*, 1990, Madrid, 1990, n.185.
- DAROS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992.
- DAROS, W. R. *Algunas funciones de la filosofía hoy*, en la revista *Filosofía Oggi*, 1991, Génova, n. 54, Fasc. II.
- DAROS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en ciencias de la Educación, 1992.
- CATURELLI, A. *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba, Universidad, 1982.
- SCIACCA, M. F. *El oscurecimiento de la inteligencia*. Madrid, Gredos, 1973.
- BARALE, P. - MUZIO, G. *Il divino nella natura e nella intelligenza*. Roma, Sodalitas Thomistica, 1980.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México, Paidós, 1990
COLL, C. (Comp.) *Psicología genética y aprendizaje escolar*. Madrid, Siglo XXI, 1983.