



JEAN PIAGET

IMPACTO Y VIGENCIA DE SUS IDEAS



CÉSAR COLL
Universidad de Barcelona
ccoll@ub.edu

Jean Piaget (1896-1980) ha sido sin duda uno de los pensadores más influyentes del siglo XX. Sus ideas han tenido un impacto importante en diferentes disciplinas, desde la sociología y la lógica hasta la biología y la educación, pero ha sido sobre todo en la epistemología, y especialmente en la psicología, donde este impacto ha marcado un antes y un después. Podemos decir sin miedo a exagerar que sus aportaciones, realizadas a lo largo de una fecunda trayectoria de casi 60 años, supusieron una auténtica revolución en la psicología infantil, la psicología del desarrollo y la psicología de la inteligencia, además de ejercer una influencia considerable en otras áreas cercanas como la psicología del lenguaje o la psicología social.

El programa de investigación

Pese a ello, considero que es más adecuado ver y acercarse a Piaget como “pensador” que como “psicólogo”. La razón es que su interés primigenio no estuvo en la psicología, sino en la epistemología. El estudio y la comprensión del psiquismo humano no estuvieron en el origen de la empresa intelectual de Piaget. Lo que motivó, impulsó y orientó sus trabajos fue básicamente su interés por comprender y explicar cómo las personas accedemos al conocimiento, o parafraseando al mismo Piaget, cómo las personas pasamos de un determinado nivel de conocimiento a un nivel de conocimiento superior. El interés primigenio de Piaget es ante todo epistemológico y entronca con las preocupaciones de otros muchos filósofos y pensadores que habían abordado la cuestión del conocimiento antes de él. La gran novedad del planteamiento de Piaget respecto a estos autores es que él se propone abordar esta cuestión utilizando una aproximación científica, es decir, una aproximación basada en la observación y la experimentación.

El foco del programa de investigación de Piaget es el conocimiento, y más concretamente, la explicación biológica del conocimiento. Para decirlo en pocas palabras y de la manera más sencilla posible: si el conocimiento (las matemáticas, la lógica, la física y las ciencias en general) nos sirve para describir, analizar, explicar y comprender cómo funciona la naturaleza, es porque hunde sus raíces en la biología humana, que es a su vez parte de esa naturaleza. Para dar fuerza y sustento a esta hipótesis, sin embargo, era necesario poder mostrar la continuidad entre las raíces biológicas y las formas superiores del conocimiento humano. Y ese será justamente el papel que Piaget atribuye a la indagación psicológica en su programa de investigación: estudiar cómo se construyen, se manifiestan y se desarrollan las categorías básicas del pensamiento racional que son el fundamento de las formas superiores del conocimiento humano, en particular de la lógica y las matemáticas. El resultado de esta indagación será, como es sabido, la psicología genética, una nueva y en su momento revolucionaria visión de la psicología del desarrollo

y de la inteligencia, pieza clave, a su vez, de una no menos novedosa teoría del conocimiento de base empírica: la epistemología genética.

Es interesante señalar que el foco de este programa de investigación, incluyendo el papel atribuido a la indagación psicológica, aparece ya formulado en los primeros pasos de la trayectoria intelectual de Piaget. Así lo atestigua el fragmento siguiente, extraído de su autobiografía¹, en el que Piaget relata el impacto que le produjeron los comentarios que le hizo su padrino de la obra de Henri Bergson *La evolución creadora*, en un momento en el que debía tener 17 o 18 años:

En primer lugar fue un *choc* emotivo; recuerdo un atardecer de profunda revelación: la identificación de Dios con la vida misma, era una idea que me preocupaba casi hasta el éxtasis porque me permitía, a partir de entonces, ver en la biología la explicación de todas las cosas y del espíritu mismo.

En segundo lugar fue un *choc* intelectual. El problema del conocimiento (en realidad el problema epistemológico) se me presentó de pronto desde una perspectiva completamente nueva y como un tema de estudio fascinante. Esto me hizo tomar la decisión de consagrar mi vida a la explicación biológica del conocimiento.

¹ PIAGET, J. (1971). Autobiografía. *Anuario de Psicología*, 4, pp. 27-60. Accesible (27.02/2012) en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/59732/87080>



César Coll.



La lectura de Bergson mismo, que realicé unos meses más tarde (siempre he preferido reflexionar sobre un problema antes de leer sobre él) reforzó mi decisión pero me decepcionó un poco. En lugar de encontrar en él la última palabra de la ciencia, como mi buen padrino me había dicho, tuve la impresión de una ingeniosa construcción desprovista de base experimental: entre la biología y el análisis del conocimiento me faltaba algo más que la filosofía. Creo que fue en este momento, cuando descubrí una necesidad que no podía ser satisfecha mas que por la psicología (Piaget, 1971, p. 32).

Características del programa y condiciones para su desarrollo

Estas frases ponen de manifiesto, por lo demás, algunos rasgos característicos de la obra de Piaget y de las condiciones en que se desarrolló que permiten entender mejor su alcance y su impacto. Son además rasgos y condiciones que suelen estar asociados a empresas intelectuales especialmente fructíferas, al menos en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, y que tienen por ello un carácter hasta cierto punto modélico.

El primer aspecto que quiero destacar es el *milieu* intelectual en el que surge el programa de investigación de Piaget y lo hace de alguna manera posible. Incluyo en este *milieu* intelectual tanto la influencia familiar como las oportunidades de aprendizaje y de formación que Piaget encuentra en las instituciones culturales y educativas a las que tiene acceso. En lo que concierne al *milieu* familiar, basta recordar la situación en la que su padrino, un hombre de letras de la Suiza de habla francesa (*op. cit.*), le habla de *La evolución creadora* de Henri Bergson cuando él tenía 17 o 18 años, para hacerse una idea del mismo; o el ascendiente de su padre, profesor universitario de literatura medieval, al que describe como un hombre de espíritu escrupuloso y crítico, a quien no le gustan las generalizaciones precoces [...] que me ha enseñado el valor de un trabajo sistemático, incluso cuando se refiere a detalles (*op. cit.*, p. 29). Respecto al *milieu* intelectual más amplio, mencionaré únicamente un hecho claramente revelador de la influencia que tuvo también sobre la empresa intelectual de Piaget. Se trata de su iniciación precoz al estudio de los moluscos gracias a la posibilidad que le ofreció el director del Museo de Historia Natural de Neuchâtel, lugar de residencia familiar, de asistirle y ayudarle dos veces por semana en el cuidado y mantenimiento de las colecciones del museo cuando tenía 11 años. La importancia de esta experiencia en la trayectoria intelectual y académica de Piaget se pone claramente de manifiesto si tenemos en cuenta que, cuando años más tarde se matricula en la Universidad de Neuchâtel, lo hace en la Facultad de Ciencias, donde obtiene primero una Licenciatura y posteriormente un Doctorado en Ciencias Naturales con una tesis que versa, de forma reveladora, sobre los moluscos de los lagos de la región suiza del Valais².

Un segundo aspecto destacable de la trayectoria intelectual de Piaget es la perseverancia y la continuidad de un programa de investigación que se desarrolla a lo largo de un dilatado período de tiempo. Entre la situación relatada en el texto autobiográfico antes citado y las últimas publicaciones de Piaget median algo más de 60 años, jalonados por la autoría o coautoría de más de 100 libros³ y varios centenares de artículos⁴ relacionados directa o indirectamente con el mismo programa de investigación. Esta continuidad es en parte el resultado de una serie de rasgos personales, como la constancia, la perseverancia y la pasión por el conocimiento, que Piaget tuvo y cultivó a lo largo de toda su vida; y en parte también del apoyo firme y continuado que supo recabar y pudo obtener de diversas instituciones, muy especialmente de la Universidad de



Ginebra y de las instituciones suizas responsables de promover, impulsar y apoyar la investigación científica. Es difícil imaginar una trayectoria tan larga y tan fructífera sin la afortunada confluencia de ambos tipos de factores.

Pero el rasgo más destacado de la empresa piagetiana y al que cabe atribuir en gran medida la riqueza de sus resultados es, a mi juicio, la multiplicidad de miradas disciplinares que caracteriza su programa de investigación. Este acercamiento abiertamente multidisciplinar, que se manifiesta con claridad en la vinculación que el programa trata de establecer entre la biología y las formas superiores del conocimiento humano a través del análisis psicogenético, se apoya en la propia formación de Piaget. Ya hemos mencionado su interés por la zoología y la malacología, sus estudios universitarios en Ciencias Naturales y su inclinación por la filosofía. A ello hay que añadir su formación postdoctoral en Zúrich, en una clínica psiquiátrica; la lectura de destacados psicólogos de la época como William James o Pierre Janet; su formación postdoctoral en La Sorbona siguiendo cursos de psicología, lógica y filosofía de las ciencias con destacados profesores de la universidad parisina como Henri Piéron o Léon Brunschvig; y sobre todo su trabajo en el laboratorio de Alfred Binet, también en París, estandarizando los tests de razonamiento del psicólogo británico Cyril Burt, donde desarrolla las bases del método clínico-crítico de entrevistas que luego utilizará ampliamente en sus estudios sobre el pensamiento infantil.

La mirada multidisciplinar está igualmente presente en la diversidad de las materias que enseñó y de las cátedras que ocupó desde su incorporación al Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, llamado por Eduard Claparède, en 1921, hasta su jubilación como profesor de la Universidad de Ginebra en 1971: psicología, sociología y filosofía de la ciencia en la Universidad de Neuchâtel; psicología experimental y sociología en la Universidad de Lausanne; psicología genética en la Universidad de La Sorbona; e historia del pensamiento científico y psicología experimental en la Universidad de Ginebra.

Pero donde la aproximación multidisciplinar de la empresa piagetiana alcanza su máxima expresión es en el *Centro Internacional de Epistemología Genética* de Ginebra, creado en 1956 con el apoyo económico de la Fundación Rockefeller, del que Piaget fue director hasta su fallecimiento en 1980. Año tras año, Piaget supo atraer al Centro de Epistemología a destacados investigadores de las más variadas disciplinas científicas, bien como colaboradores asiduos, bien como participantes en las reuniones anuales en las que se discutían los resultados de las investigaciones realizadas sobre temas de interés epistemológico y psicológico: la lectura de la experiencia, el aprendizaje y el conocimiento, la epistemología del espacio, la epistemología del tiempo, la epistemología de la identidad, las explicaciones causales, la generalización, etc. De este modo, el programa de investigación de Piaget se fue enriqueciendo progresivamente con las aportaciones y discusiones de filósofos, (Léo Apostel),

² PIAGET, J. (1929). *Introduction à la malacologie valaisanne*. Bulletin de la Murithienne, 1921, vol. 40, pp. 86-186.

³ http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bibliographie/index_livres_chrono.php

⁴ http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bibliographie/index_articles_chrono1.php?LANG=FR&NIV=2&MENU=8-2



matemáticos y lógicos (Benoît Mandelbrot, Jean-Blaise Grize), físicos e historiadores de la ciencia (Mario Bunge, Francis Halbwachs, Rolando García), psicólogos (Pierre Gréco, Jerome S. Bruner) y otros influyentes pensadores de difícil adscripción disciplinar (como, por ejemplo, Seymour Papert, matemático de formación, destacado científico computacional del MIT y activista pedagógico en favor de la incorporación de las TIC a las aulas), que contribuyeron así en buena medida al desarrollo de la epistemología y la psicología genéticas.

Mención especial merece el nutrido grupo de colaboradores y asistentes que acompañaron a Piaget en su trayectoria investigadora, algunos de ellos durante largos períodos de tiempo, entre los cabe destacar a Aline Szeminska, Hermine Sinclair, Magali Bovet, Vinh Bang, Guy Cellérier y, muy especialmente, Bärbel Inhelder, verdadera coartífice y coelaboradora de la teoría genética, especialmente en su vertiente más psicológica. Más allá, sin embargo, de los nombres propios, lo que pone de manifiesto la existencia de este grupo de colaboradores con los que siempre contó Piaget para desarrollar su programa de investigación es que muy a menudo las empresas científicas exitosas y de gran alcance son de naturaleza colectiva, aunque también a menudo necesitan del liderazgo intelectual de personas singulares para tomar cuerpo, desarrollarse y alcanzar sus objetivos.

La vigencia de Piaget

Los estudios de Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra impactaron con fuerza en la psicología de la segunda mitad del siglo XX, alcanzando su período de máxima proyección entre 1960 y 1990 aproximadamente. La psicología genética se convierte, en esos años, en una de las teorías más influyentes en los campos de la psicología del desarrollo y de la inteligencia, al mismo tiempo que algunos de sus planteamientos son asumidos o tomados en consideración por los investigadores de otras áreas de la psicología, como la psicología social, la psicolingüística o la psicología de la percepción, e incluso de otras disciplinas, como la sociología o la lógica. Con toda seguridad, son muchos y diversos los factores que explican la rápida difusión de las ideas piagetianas a partir de 1950 aproximadamente y la influencia creciente de la psicología genética en las décadas posteriores. Entre todos ellos, no obstante, hay tres que, a mi juicio, merecen ser destacados.

El primero tiene que ver precisamente con el hecho de que la psicología genética es el producto de un programa de investigación con un foco esencialmente epistemológico. Muchos de los postulados y principios básicos en los que se fundamenta la psicología genética no tienen que ver estrictamente con el ámbito específico de estudio de la psicología del desarrollo y de la psicología de la inteligencia, sino con la pregunta primigenia de cómo las personas accedemos al

conocimiento a partir de nuestra experiencia en el mundo. De ahí que muchos de estos postulados y principios sean igualmente relevantes para otras áreas de la psicología y para otras disciplinas en las que la cuestión del acceso al conocimiento —lingüístico, social, científico, etcétera— ocupa un lugar central. El segundo factor es de naturaleza distinta y remite, por una parte, a la importancia otorgada a la educación como factor de desarrollo económico y social en las décadas posteriores a la segunda guerra mundial, y por otra, a la potencialidad de la psicología genética como fuente de propuestas pedagógicas innovadoras orientadas a promover los procesos de construcción del conocimiento en la escuela y mejorar así el aprendizaje de los alumnos. El tercer factor, por último, tiene que ver con el carácter *constructivista* de las respuestas aportadas por Piaget a la cuestión de cómo los humanos accedemos al conocimiento. En efecto, el proceso que permite establecer la continuidad entre la biología y las formas superiores del conocimiento humano es, para Piaget, básica y esencialmente *constructivo*. Los esquemas reflejos innatos son la plataforma a partir de la cual el bebé *construye* los primeros esquemas de acción, base de la inteligencia sensoriomotriz. Los esquemas de acción son la base a partir de la cual los niños *construyen* los esquemas representativos y los organizan en totalidades que, con el paso del tiempo, darán lugar, primero, a las estructuras operatorias concretas, y después, a las estructuras operatorias formales, que constituyen el núcleo del pensamiento racional. Finalmente, las categorías básicas del pensamiento racional —clases, relaciones, espacio, tiempo, causalidad, identidad, contradicción, generalización, etcétera— son la plataforma a partir de la cual se construyen las explicaciones científicas de la realidad, de la que forma parte el propio sujeto de la construcción, el ser humano, completando así el círculo que permite establecer la continuidad entre las raíces biológicas y las formas superiores del conocimiento humano.

Los postulados y principios constructivistas propios de la psicología genética son en buena medida los responsables directos de la gran influencia que han tenido las ideas piagetianas en la psicología del desarrollo y de la inteligencia, y también y muy especialmente en el pensamiento educativo, durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX. De hecho, algunos de estos principios siguen impregnando profundamente en la actualidad los planteamientos teóricos y las prácticas profesionales —de intervención psicológica y de acción educativa— en estos campos. Permítaseme comentar brevemente, a modo de ejemplo, tres de ellos que, bajo formulaciones diversas y con correcciones más o menos importantes según los casos, siguen gozando de una amplia aceptación en la actualidad.

El primero es el que afirma que la realidad sólo nos es asequible a través de los esquemas que utilizamos para aprehenderla. La tesis empirista de la lectura directa de la experiencia es, desde este punto de vista, una ilusión. Nuestras relaciones con el mundo

Textos de Piaget en un clic

Fondation Jean Piaget pour recherches psychologiques et épistémologiques

<http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php>

Es una fundación creada en 1976 por Jean Piaget con el fin de promover las investigaciones psicológicas y epistemológicas. A tal efecto, ha prestado apoyo durante años a diversas actividades científicas —trabajos de investigación, becas de estudio, coloquios y reuniones científicas, etcétera— relacionados con esta finalidad. También ha publicado las últimas investigaciones realizadas o iniciadas por Piaget en el Centro Internacional de Epistemología Genética antes de su fallecimiento en 1980. En 2006 la Fundación autorizó la creación de este sitio web con el objetivo de poner al alcance de los estudiosos de la obra piagetiana sus escritos de difícil acceso. Desde entonces, el sitio ha ido enriqueciéndose hasta convertirse en una fuente de información imprescindible para el estudio de la epistemología y la psicología genéticas. Las personas interesadas encontrarán en él una biografía de Piaget, una bibliografía exhaustiva de sus publicaciones, una extensa literatura secundaria, archivos audiovisuales y textos introductorios, parciales, e incluso en algunos casos completos, de sus obras.



físico y social, con los objetos y las personas, están mediadas por los esquemas que utilizamos en las interacciones físicas —a través de los esquemas de acción— y simbólicas —a través de los esquemas representativos— que establecemos con ellos. Desde el punto de vista del aprendizaje, aceptar este principio equivale a postular que la capacidad de las personas para aprender de la experiencia está estrechamente asociada a los esquemas que utilizamos para interpretarla y darle significado; y desde el punto de vista de la educación escolar, implica aceptar que lo que los alumnos pueden aprender en un momento determinado de su desarrollo depende no sólo de la enseñanza que reciben, sino también de las formas o estructuras del pensamiento —totalidades organizadas de esquemas de acción y esquemas representativos— mediante las cuales y gracias a las cuales pueden interpretar y dar significado a esa enseñanza. Como es sabido, la psicología genética proporciona una descripción bastante detallada en términos de estadios y subestadios de la evolución de esas formas o estructuras del pensamiento desde el nacimiento hasta la edad adulta. Esta descripción, que data en la mayoría de los casos de hace más de cincuenta años, ha sido objeto de numerosas revisiones que han contribuido a enriquecerla, a matizarla y, en algunos casos, a cuestionarla. Sin embargo, con independencia de las críticas y los cambios a los que estas revisiones han dado lugar, el principio básico de que la capacidad de aprendizaje de los seres humanos —y por lo tanto de los alumnos y las alumnas— está estrechamente relacionada con su nivel de competencia cognitiva sigue vigente y goza de un amplísimo consenso.

El segundo principio forma parte, al igual que el primero, del núcleo esencial de la explicación psicogenética y se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva en el funcionamiento del psiquismo humano. Conocemos la realidad actuando sobre ella, modificándola física o simbólicamente, mediante los esquemas de acción y los esquemas representativos que utilizamos para aprehenderla. Pero este movimiento de asimilación de la realidad a los esquemas se acompaña invariablemente de un movimiento complementario de acomodación o ajuste de esos mismos esquemas forzado por la resistencia de aquella a dejarse asimilar. Conocer implica actuar, y actuar supone exponer nuestros esquemas a un proceso de cambio producido por el doble juego de la asimilación y la acomodación. De este modo, la actividad, ya sea física o simbólica, es de naturaleza constructiva, puesto que permite conocer la realidad atribuyéndole significado y, al mismo tiempo, crear nuevos esquemas y nuevas formas de organización de esquemas que abren nuevas posibilidades de acción y de conocimiento.

Desde el punto de vista del aprendizaje escolar, este principio supone una llamada de atención sobre el protagonismo del aprendiz. Es el alumno quien tiene la responsabilidad última del proceso de construcción del conocimiento subyacente al aprendizaje de los contenidos escolares. Los profesores, los compañeros, los materiales pueden y deben —especialmente en el caso del profesor— ayudarle en esta tarea, pero no pueden sustituirle en la responsabilidad de construir significados sobre los contenidos escolares ni en la responsabilidad de ir modificando, enriqueciendo y construyendo nuevos y más potentes instrumentos de acción y de conocimiento. Ahora bien, en contraposición a la tesis empirista que concibe la adquisición del conocimiento como el resultado de una lectura directa de la experiencia, para la psicología genética este proceso de modificación, enriquecimiento y construcción de nuevos esquemas y nuevas formas de pensamiento no es sólo el resultado de una acomodación a las resistencias de la realidad, o de la parcela de la realidad que es objeto del aprendizaje. Estas resistencias están ciertamente a menudo en su origen, pero los cambios son más bien el resultado de un complejo e intrincado proceso interno de diferenciación y reorganización de los esquemas.

Esta observación nos conduce directamente a un tercer principio explicativo básico de la psicología genética cuya influencia en el pensamiento psicológico y educativo actual sigue siendo elevada. Me refiero al modelo de equilibración, y más concretamente al principio

de «equilibración mayorante», propuesto por Piaget para explicar la dinámica del cambio y del desarrollo cognitivo. De acuerdo con este principio —en el que se reconoce fácilmente el peso y la importancia de los componentes biológicos en el programa de investigación piagetiano—, la clave de la explicación genética del desarrollo se encuentra en la tendencia al equilibrio que preside los intercambios funcionales entre el ser humano y su entorno. El doble juego de la asimilación y la acomodación está presidido por la búsqueda permanente del equilibrio entre la tendencia de los esquemas a asimilar la realidad a la que se aplican y la tendencia de signo contrario a acomodarse y modificarse para responder a sus resistencias. Los intercambios funcionales entre la persona y el medio pueden ser así descritos como una sucesión de estados de equilibrio siempre inestable separados por fases más o menos duraderas de desequilibrio y de búsqueda de un nuevo equilibrio. El carácter «mayorante» del proceso de equilibración subraya la idea de que, en el caso de los intercambios funcionales entre la persona y su entorno, no sólo hay una tendencia a recuperar el equilibrio perdido, como sucede en el caso de los intercambios materiales entre el organismo y el medio, sino que además se tiende a recuperar el equilibrio en un nivel superior al que permitía la organización precedente a la pérdida del equilibrio. De este modo, la equilibración mayorante, la tendencia del psiquismo humano a construir estructuras de pensamiento con niveles de equilibrio cada vez más estables, más móviles y más reversibles, es decir, más capaces de mantener el equilibrio en sus intercambios funcionales con el entorno, emerge en la psicología genética como el factor explicativo por excelencia del desarrollo cognitivo.

Trasladado al ámbito educativo, el modelo de equilibración conduce a una visión del aprendizaje como un proceso de revisión, modificación, reorganización y construcción de los esquemas de conocimiento que los alumnos utilizan para asimilar e interpretar los contenidos escolares, proceso que puede ser descrito en términos de una serie de estados sucesivos de equilibrio, desequilibrio y reequilibración. Sucede, sin embargo, que estos esquemas de conocimiento, referidos a contenidos específicos —los hechos, conceptos, principios, procedimientos, normas y valores de las áreas y materias del *currículum* escolar—, son de naturaleza distinta a los esquemas y organizaciones de esquemas de los que se ocupa la psicología genética y en los que la equilibración tiende naturalmente a ser mayorante. En el caso de los esquemas de conocimiento relativos a los aprendizajes escolares, el desequilibrio, la reequilibración y muy especialmente el restablecimiento del equilibrio en un nivel superior —es decir, la construcción de nuevos esquemas más ricos y más ajustados a los significados culturales que los precedentes— no tienen lugar nunca, o casi de nunca, de forma espontánea. Para que el proceso sea productivo y conduzca efectivamente a un nivel de conocimiento superior, hace falta casi siempre una acción educativa intencional, sistemática y planificada que lo promueva, lo impulse y lo oriente en la dirección adecuada; en otras palabras, hace falta una enseñanza eficaz entendida como una ayuda ajustada al proceso de construcción de conocimiento que tienen que llevar a cabo los alumnos sobre los contenidos de aprendizaje.

Pero esta es una cuestión que nos aleja excesivamente del propósito de este trabajo, que no era otro que mostrar la vigencia actual de muchas de las ideas de Piaget y de la Escuela de Ginebra. Los tres principios mencionados no son sino tres ejemplos ilustrativos de la vigencia del pensamiento piagetiano. Muchas de las ideas que tienen su origen en la obra de Piaget y de sus colaboradores de la Escuela de Ginebra han pasado a ser patrimonio del pensamiento psicológico y educativo contemporáneo. Hasta tal punto es así, que a menudo han dejado de ser identificadas como ideas o planteamientos específicamente «piagetianos». No hay sin embargo, a mi entender, mayor indicador del impacto y de la influencia del pensamiento de un autor que el hecho de que sus ideas se incorporen al caudal general del conocimiento, aunque ello pueda suponer que su origen y filiación se diluyan. Piaget es sin duda uno de los pocos autores que han alcanzado este estatus en la psicología del siglo XX.