

Libros de **Cátedra**

El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad

Perspectivas, debates e investigaciones actuales

Sonia Lilian Borzi (coordinadora)

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**EL DESARROLLO INFANTIL DEL CONOCIMIENTO
SOBRE LA SOCIEDAD**
PERSPECTIVAS, DEBATES E INVESTIGACIONES ACTUALES

Sonia Lilian Borzi
(coordinadora)

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

PRÓLOGO _____	5
<i>Alicia María Lenzi</i>	
Introducción _____	9
<i>Sonia L. Borzi</i>	
Capítulo I	
Desarrollo de conocimientos sociales. Desafíos y perspectivas _____	14
<i>Alicia M. Lenzi y Sonia L. Borzi</i>	
Capítulo II	
El debate dominio general y dominio específico en las teorías del desarrollo del conocimiento _____	42
<i>Julio Del Cueto</i>	
Capítulo III	
La entrevista clínica en la investigación del conocimiento infantil _____	63
<i>Ramiro Tau y María Florencia Gómez</i>	
Capítulo IV	
El desarrollo moral en el niño _____	78
<i>Sonia L. Borzi y Luciano O. Peralta</i>	
Capítulo V	
Desarrollo de las nociones de autoridad política y autoridad escolar _____	88
<i>Luciano O. Peralta, Natalia L. Soloaga Piatti, Daiana Nieves y Martina Cabra</i>	
Capítulo VI	
La comprensión de los sistemas económicos: temas y problemas investigados _____	104
<i>Sonia L. Borzi</i>	

Capítulo VII

La comprensión infantil de la muerte _____ 122

Ramiro Tau y Alicia M. Lenzi

Capítulo VIII

Desarrollo del sistema de escritura y articulaciones entre docencia y extensión _____ 147

Vanesa Hernández Salazar, Josefina Pereyra y Julia Pascal

Capítulo IX

Lecturas de Piaget en la Argentina: consideraciones sobre la recepción
de una obra compleja _____ 161

Ramiro Tau y María Luciana Yacuzzi

LOS AUTORES _____ 185

Prólogo

Alicia María Lenzi

“Al final de una carrera, se está mejor preparado para cambiar una perspectiva que para condenarse a uno mismo a repetirse indefinidamente”.

JEAN PIAGET

Una especial valoración rodea la presentación de este libro ya que convoca al recuerdo de diversas historias académicas que, hace tiempo, compartimos los integrantes de la cátedra de Psicología Genética. En los capítulos de este volumen esas historias se actualizan y renuevan de modo diferente dando testimonio de novedosas transformaciones.

La publicación se dirige a los estudiantes de segundo año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, que cursan Psicología Genética. Su propósito es ofrecer un material que funcione a modo de organizador de los contenidos de una de las unidades del programa de la materia.

La asignatura, en general, examina la perspectiva piagetiana acerca del desarrollo cognitivo. Incluye la posición de Piaget y de destacados continuadores que han realizado contribuciones relevantes a aquel legado. Esos aportes evidencian que se trata de una perspectiva abierta a las novedades en lugar de un saber acabado, como el mismo Piaget ha mostrado hasta el final de su prolongada trayectoria intelectual (Inhelder, 1982).

A su vez, el programa de la materia se diferencia de otros que abordan asuntos relativamente semejantes ya que no focaliza en la antigua versión piagetiana estructuralista, sino enfatiza en los procesos constructivos y dialécticos del conocimiento. Además, analiza los problemas del desarrollo desde los debates actuales y compara las tesis piagetianas centrales con otros enfoques principales del desarrollo. Así también, el programa contiene una unidad específica acerca del desarrollo de los conocimientos sociales. El propósito de este libro es dedicarse a profundizar en este singular tema, el cual escasamente se encuentra en otros programas de este mismo campo, aunque sus derivaciones en la vida social cotidiana son relevantes. En nuestra opinión, este constituye el mayor aporte que se realiza en este volumen, al reunir en un mismo texto diferentes subtemas y niveles de análisis, que forman parte de la desafiante cuestión del desarrollo de los conocimientos sociales. Se mencionan entonces algunas de estas cuestiones.

En términos amplios, la psicología del desarrollo intenta estudiar y explicar la génesis o el desarrollo de los sujetos en varios dominios del conocimiento, ya sea físico, social, o lógico-matemático, entre otros agrupamientos establecidos. Como recién se expresara, este libro se dirige exclusivamente a presentar un panorama general acerca del desarrollo de los conocimientos sociales en niños y/o adolescentes, los problemas que implica la comprensión del mundo social, y las principales investigaciones realizadas sobre el tema, sean nacionales o internacionales, que siguen las tesis piagetianas primordiales.

Cabe destacar que comprender el mundo social, cuando se trata de ciertos temas, presenta ciertos obstáculos cognitivos no solo para los niños sino más allá de la infancia. Esos obstáculos residen en dos razones fundamentales que se esquematizan brevemente.

Por una parte, el mundo social y el funcionamiento de la sociedad no siempre resulta visible a los ojos del que conoce. La vida social es compleja: abarca una variedad de aspectos relacionados entre sí y diferentes niveles analíticos. Desde esta mirada, ella se compone de interacciones sociales múltiples que se producen en específicos contextos, de roles distintos que se desempeñan simultáneamente en diferentes instituciones sociales (por ejemplo, las instituciones de la familia o la escuela y el rol de padres o hijos, o bien de maestros y alumnos). La vida social, además, incluye las normas de la sociedad en las que se vive, que regulan la vida cotidiana. Aún más, aquella diversidad de intercambios sociales en situaciones contextuales distintas, dependen del compromiso subjetivo o concepción del mundo de cada uno, y pueden originar conflictos intergrupales. Estas características del mundo social, tan heterogéneas, con frecuencia son opacas a la comprensión cotidiana ingenua.

La segunda razón radica en que, desde el nacimiento, el ser humano se encuentra inmerso en la vida social con sus diferentes componentes. Debido a ese motivo, los fenómenos sociales se naturalizan y se los trata como si fueran simplemente objetos a conocer propios del mundo físico. Esto es, se los considera objetos de conocimiento “neutros” (y los otros seres humanos nunca resultan neutros), sin advertir los compromisos subjetivos que intervienen en los intercambios sociales y sin considerar la heterogeneidad que posee el mundo social.

Una vez esbozadas ciertas complejidades del mundo social y los desafíos ante su conocimiento, a continuación se comentan *aspectos contextuales* del libro, que contiene nueve capítulos. En este punto, interesa destacar algunas facetas significativas que describen el interior de la vida académica universitaria. En general, los estudiantes desconocen esas circunstancias, pero en esta ocasión deseamos compartirlas en tanto son miembros partícipes del mismo ámbito y constituyen parte de las preocupaciones cotidianas del docente universitario.

En primer término, esta publicación evidencia la fluida comunicación entre cátedras a través de la autoría de un capítulo del Profesor Del Cueto, Adjunto de Psicología II. El profesor desarrolla el debate entre teorías psicológicas de dominio general y de dominio específico (Capítulo 2), un debate originado en una de las críticas realizadas a la teoría de Piaget

(Lourenço & Machado, 1996). Esa intercomunicación proviene de preocupaciones comunes acerca de los contenidos de los programas de ambas asignaturas y se dirige a posibilitar la comprensión de los estudiantes de algunos contenidos específicos. Se trata de un tipo de colaboración poco habitual en el ámbito universitario ya que supone sucesivos intercambios y acuerdos previos.

El libro también muestra la actividad académica de un amplio grupo de docentes de Psicología Genética, coordinado por su actual Profesora Titular, Sonia Borzi, y editora de la obra. Esa productividad testimonia el compromiso académico de los integrantes de esta cátedra en varios sentidos.

Por una parte, con el aliento y la lectura atenta de su titular, los docentes hoy se han transformado en autores o coautores de distintos capítulos, promoviendo el beneficio de la reflexión conciente sobre temas que posteriormente enseñan. Por otra, algunos capítulos analizan investigaciones acerca de diversos temas del desarrollo del conocimiento social. Pero interesan a la calidad de la vida universitaria las que producen los propios docentes-investigadores de Psicología Genética (Capítulos 5, 6 y 7), debido a sus repercusiones entre los estudiantes. Finalmente, un capítulo divulga las actividades de extensión acreditadas que se llevan a cabo desde la cátedra, en Centros Comunitarios de Extensión Universitaria de la UNLP próximos a la Facultad de Psicología (Capítulo 8).

En suma, la interacción productiva entre docencia, investigación y extensión universitaria que se concreta en el libro, siempre impacta positivamente en los recursos docentes a la hora de enseñar y, a su vez, incide en un mejor aprendizaje de los estudiantes, la meta última de tantos esfuerzos colectivos.

Las apreciaciones anteriores me conducen a un comentario personal ya que durante poco más de una década, hasta mi retiro jubilatorio en 2011, he sido Profesora Titular de Psicología Genética en la Facultad de Psicología de la UNLP. En ese contexto, conduje durante varios años una investigación acerca del desarrollo de nociones políticas con la participación de un grupo de docentes actuales de la cátedra, especialmente con la colaboración de la profesora Borzi desde su posición de Adjunta. Hoy, esa actividad parece prolongarse de otra forma en el libro que presento. Es así que algunos de aquellos jóvenes docentes publican sus propias investigaciones referidas a temas del dominio social de conocimientos, mientras que otros analizan ciertas investigaciones que produce en distintos ámbitos universitarios.

El libro, entonces, no solo revela la presente productividad de la cátedra, sino refleja el resultado colectivo de la participación colaborativa en el pasado, lograda a través de intensas horas compartidas con los docentes-investigadores y, luego, reiterada en el estilo asumido en las reuniones de cátedra.

Esas jornadas y reuniones se han caracterizado por el estudio sistemático, el aprendizaje conjunto, las preguntas penetrantes, el debate fértil en ideas y, en ciertos períodos, las prácticas de investigación con sus rasgos imprevisibles. Un conjunto de actividades no siempre habituales en el contexto universitario.

Se trata de una de las facetas de la vida universitaria que he experimentado con intensidad y calidez debido a los lazos construidos a través del tiempo y del trabajo productivo. Por lo tanto, es el momento de agradecer a todos mis colegas de la cátedra de Psicología Genética, especialmente a la Profesora Borzi, y también a los alumnos interesados en la asignatura, ya que de ese particular modo han posibilitado mi enriquecimiento personal e intelectual.

Bibliografía

- Inhelder, B. (1982). Outlook (La perspectiva). En S. & C. Modgil (Eds.). *Jean Piaget: consensus and controversy* (pp 411-417). N.Y-USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Lourenço, O., & Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms (En defensa de la teoría de Piaget. Una réplica a diez críticas comunes). *Psychological Review*, 103 (1), 143-164.

Introducción

Sonia L. Borzi

Si caminás solo, llegarás más rápido.
Si caminás acompañado, llegarás más lejos.

PROVERBIO CHINO.

El tema central de este libro es el desarrollo de conocimientos relativos a las instituciones sociales y al mundo social, problemática incluida en la sexta unidad del programa de Psicología Genética, asignatura que se enseña en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Entre otras razones, hemos elegido este contenido para producir material que forme parte de la colección *Libros de Cátedra* de la Editorial de la UNLP, debido a la complejidad del tema, que en oportunidades resulta oscuro para la comprensión de los estudiantes.

No obstante, lo que pretendemos mostrar en estas páginas es que los problemas abordados aquí no solo presentan dificultades a nuestros estudiantes, sino que a todos, como miembros de un colectivo social, nos resulta costoso objetivar la realidad social y comprender la trama compleja de relaciones que se entreteje en las instituciones sociales, de la cual formamos parte constitutiva.

En el año 1932 se desarrolló en Francia el *VI Congreso Mundial de la Liga Internacional para la Nueva Educación*, cuyos objetivos se orientaron a debatir sobre el papel de la educación frente a las aceleradas transformaciones mundiales y a la posibilidad de contribuir al progreso social. En ese marco, el Director de la Oficina Internacional de Educación - antecedente próximo de lo que luego sería la UNESCO, fundada en 1946-, un joven Jean Piaget reflexionaba sobre la situación geopolítica del momento. Luego de la Primera Guerra Mundial, se pusieron de manifiesto intereses y alianzas internacionales económicas, políticas y sociales, que hasta ese momento no eran percibidas, y que ya no podrían pensarse de manera aislada. En esa oportunidad, expresó:

No comprendemos ni moral ni intelectualmente. No hemos encontrado aún la herramienta, el instrumento intelectual que nos permita coordinar los fenómenos sociales entre ellos, ni la actitud moral que nos permita dominarlos por la voluntad y por el corazón. Si se me permite una comparación grosera, diré que somos como los niños en relación con la sociedad adulta. El niño tiene la impresión de que la sociedad de las

personas mayores constituye una totalidad armoniosa; comprende lo bastante para pensar que todo se sostiene, pero no descubre el secreto de este equilibrio. Del mismo modo, nosotros, con relación a la sociedad internacional que existe de hecho, o respecto de esta interdependencia económica y moral cuya realidad conocemos, seguimos siendo niños: adivinamos una armonía relativa, un mecanismo global que marcha o se descompone, pero no comprendemos. (Piaget, 1933/1999, p. 103).¹

En la actualidad, la complejidad del tema -tal como lo expresa Piaget en la cita- nos coloca en el lugar de niños frente a muchos problemas cotidianos del mundo social, económico y político, que no logramos comprender. Y la cuestión se complica aún más si recortamos alguno de esos aspectos y lo transformamos en objeto de enseñanza: suele constituirse en un verdadero obstáculo para la comprensión de los estudiantes, debido a su escasa tematización y objetivación del problema.

A su vez, la situación se ve agravada cuando no contamos con la posibilidad de trabajar didácticamente el tema. Es un hecho conocido que en los últimos años el calendario académico se vio reducido por diferentes motivos, situación que actualmente desemboca en que no se alcance a desarrollar esta unidad temática en las clases de Trabajos Prácticos, tratándose solo en las clases teóricas, no obligatorias. Así, la intención de este libro es brindar un material didáctico sistematizado, a modo de *organizador previo*, que facilite y haga más accesible a los estudiantes la lectura de la bibliografía fuente.

Si bien en este momento se dispone de bibliografía diversa y actualizada sobre el tema, gran parte de ella da por supuesta la base teórica de las diferentes perspectivas psicológicas y epistemológicas que intentan explicar el desarrollo infantil en este dominio de conocimientos. Si a eso sumamos que los destinatarios son alumnos de segundo año de las carreras de Psicología y que por hallarse en los inicios de las mismas aún no han abordado algunas perspectivas, se hace necesario ofrecer un panorama general que se encuentre al alcance de su comprensión y que presente los ejes principales de los debates en cuestión.

Con ese propósito, en el Capítulo I Alicia Lenzi y Sonia Borzi analizan los supuestos filosóficos que subyacen en la psicología del desarrollo, delimitando los objetos visibles de estudio y la forma de conocerlos. Luego, caracterizan las relaciones sociales institucionalizadas en tanto objetos de conocimiento, y las particularidades de las interacciones sujeto–objeto en este campo del conocimiento social. A continuación, exponen diversos enfoques psicológicos relevantes que intentan explicar el desarrollo cognitivo en este dominio particular del conocimiento. En ese marco, profundizan en la perspectiva que sustenta la Psicología Genética, tanto en sus formulaciones iniciales y tradicionales, como en las posiciones críticas más actuales. Finalmente, se describen sucintamente los estudios empíricos y temas principales que se han investigado en este terreno, y que asumen las tesis centrales de la Epistemología y Psicología Genéticas.

¹ Piaget, J. (1933/1999). La evolución social de la nueva pedagogía. En J. Piaget, *De la pedagogía* (pp. 101-115). Buenos Aires: Paidós.

En el Capítulo II, Julio Del Cueto analiza, desde una perspectiva histórica, los debates que subyacen a la distinción entre generalidad y especificidad de dominio en el desarrollo de los procesos cognitivos, y los autores más relevantes que sostienen las diferentes posiciones. Esta dicotomía comprende, por un lado, la consideración sobre el alcance de las transformaciones: si involucran al sistema cognitivo en su conjunto, o si se trata de cambios locales y limitados a ciertos dominios. Y por otro lado, al interrogante acerca de si los mecanismos en juego son generales y valen para la explicación de cualquier tipo de cambio, o si son específicos de dominio. En ese marco, el autor diferencia las diversas posiciones que defienden la hipótesis de la especificidad de dominio, algunas de ellas incompatibles entre sí. Finalmente, aborda algunas propuestas e investigaciones relevantes para aportar al debate en la actualidad.

En el Capítulo III, Ramiro Tau y María Florencia Gómez desarrollan los rasgos centrales de la entrevista clínico-crítica, y sus diferencias con otras estrategias metodológicas de exploración, utilizadas en el campo de la psicología. Considerando a este tipo de entrevista como el “procedimiento privilegiado” para acceder a la organización cognitiva del niño, presentan una reconstrucción histórica a partir del tipo de objeto en el que se ha focalizado, los objetivos explícitos perseguidos, los materiales adicionales utilizados en diferentes investigaciones, y los aspectos de la dinámica en la interacción entrevistador-entrevistado. Finalmente, realizan una breve mención de los aspectos referidos al registro, la transcripción y el análisis de datos, en sus aspectos metodológico y de contenido.

Por su parte, en el Capítulo IV Sonia Borzi y Luciano Peralta realizan una breve revisión de las investigaciones sobre desarrollo moral, rescatando los trabajos de Piaget de la década del '30. Comienzan delimitando el campo de estudios al que refiere el *conocimiento moral*, a diferencia del conocimiento sobre las instituciones sociales o del relativo a las relaciones con otros o de los otros. Luego, describen brevemente las diferentes perspectivas teóricas que han enmarcado el estudio de este desarrollo, para luego explicitar la perspectiva piagetiana al respecto. Desde allí, presentan los argumentos por los cuales se puede sostener que el desarrollo del conocimiento moral y de una conciencia moral autónoma, implica una construcción que no puede ser escindida de la relación con los otros.

En el Capítulo V, Luciano Peralta, Natalia Soloaga Piatti, Daiana Nieves y Martina Cabra, abordan las características del *gobierno nacional* y la *autoridad escolar* como objetos de conocimiento. Para ello, realizan una revisión de las investigaciones dirigidas por Alicia María Lenzi (UBA y UNLP) y José Antonio Castorina (UBA), acerca de la construcción de conocimientos sobre estas instituciones sociales. En ese contexto, y teniendo en cuenta ciertas particularidades de los objetos sociales y de las interacciones con ellos, analizan sus especificidades, y qué papel juegan esas características en el proceso de construcción de “hipótesis” relativas a su funcionamiento. Finalmente, caracterizan la psicogénesis de las nociones de *gobierno nacional* y la *autoridad escolar*.

En el Capítulo VI, Sonia Borzi presenta el campo de las investigaciones psicológicas acerca del desarrollo de conocimientos sobre los sistemas económicos. En primer término, examina distintas investigaciones sobre diversos subdominios del campo económico como las nociones

de riqueza y pobreza, los intercambios de compra-venta, la ganancia, las transacciones bancarias, el dinero, entre otras. A continuación, expone los resultados de las principales investigaciones acerca de la movilidad y desigualdades sociales. Finalmente, presenta algunos avances de una investigación propia, cuyos resultados se encuentran aún en proceso de análisis, que estudia cómo los sujetos comprenden las situaciones de riqueza y pobreza de los países en general, y de la Argentina en particular.

A continuación, Ramiro Tau y Alicia Lenzi discuten, en el Capítulo VII, el estatuto de la muerte como objeto de conocimiento y sus implicancias para el desarrollo infantil de esta noción. Así, señalan el carácter universal de la muerte por ser un “observable presente” en todas las culturas; pero a la vez, el hecho de que cada grupo define sus prácticas y creencias sobre el cese de la vida. Las investigaciones sobre el desarrollo infantil de la noción de muerte pueden acentuar alguno de los dos aspectos y, consecuentemente, explicar la producción de conocimientos de manera coherente con la perspectiva adoptada. Los autores se proponen mostrar en este capítulo que un estudio sobre el conocimiento de la muerte debe considerar ambas dimensiones, sin negar el carácter específico y al mismo tiempo general que la coloca en el límite entre lo cultural y lo natural.

En el Capítulo VIII, Vanesa Hernández Salazar, Josefina Pereyra y Julia Pascal examinan las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre el desarrollo de la escritura desde un marco teórico piagetiano. Comienzan caracterizando al sistema de escritura como un objeto de conocimiento, a la vez sociocultural y psicolingüístico, y el papel del intérprete de la cultura como posibilitante de las interacciones sujeto-objeto. A continuación, analizan la pertinencia de las tesis interaccionista y constructivista en relación a este objeto de conocimiento, y el papel de los conflictos en esta psicogénesis en particular. Para finalizar, abordan los conceptos de alfabetización inicial y de ambiente alfabetizador, vinculados con el proyecto de extensión realizado desde la Cátedra de Psicología Genética: *Narración y escritura de cuentos con niños de 4 a 14 años*, acreditado por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Por último, en el Capítulo IX Ramiro Tau y María Luciana Yacuzzi presentan diferentes lecturas de la obra piagetiana que se han realizado en la Argentina. A partir de considerar el conjunto de trabajos publicados tanto por Piaget como por los defensores de sus tesis durante los años 1920 y 1980, señalan dos vías privilegiadas de la recepción inicial en nuestro país: la de la pedagogía, que encontró un fundamento teórico en las lecturas piagetianas; y la de la psicología evolutiva, que transformó a esta perspectiva en una teoría fundamental para pensar la infancia. Para ello, revisan el tratamiento de la obra en manuales de psicología utilizados en los cursos universitarios y secundarios, en algunos libros de divulgación y en programas de asignaturas específicas de la UNLP. Finalmente, señalan a la década de 1970 como un tiempo de cambio de enfoque, que permitió reconocer en Piaget algo más que un psicólogo evolutivo dedicado a la infancia. Este nuevo enfoque tuvo un antecedente en el Instituto de Investigaciones en Epistemología y Psicología (IPSE), fundado en Buenos Aires en 1972, donde se desarrollaron, durante 4 años, actividades de formación e investigación sobre la

mayor parte de los temas que integraron luego la agenda de trabajo, enseñanza y lectura de la obra piagetiana de las siguientes dos décadas.

Quiero finalizar esta introducción señalando el esfuerzo de todo un equipo docente por buscar estrategias para mejorar cada día las condiciones de enseñanza en nuestra Facultad. Cada uno de los autores, desde sus posibilidades, saberes y recorridos diferentes, aportó lo suyo para que esta obra colectiva fuera posible. Mi más sincero agradecimiento a todos, especialmente a Alicia Lenzi, por su grandeza y generosidad personal e intelectual; pero por sobre todas las cosas, por su invaluable amistad.

CAPÍTULO I

Desarrollo de conocimientos sociales.

Desafíos y perspectivas

Alicia María Lenzi, Sonia Lilian Borzi

1. La complejidad del mundo social y del desarrollo

En el capítulo se examinan los problemas que subyacen a la comprensión del mundo social de niños y adolescentes, así como al desarrollo de los conocimientos sobre la sociedad. Se postula la relevancia de develar esos problemas pues el abordaje de los aspectos involucrados en estas cuestiones resulta complejo.

El término complejo remite al actual pensamiento científico acerca de los sistemas complejos, en tanto se conciben como una totalidad organizada constituida por componentes diferentes o subsistemas, que mantienen estrechas relaciones entre ellos (García, 2000). El desarrollo humano constituye un ejemplo significativo de estos sistemas puesto que en él interactúan, simultáneamente, el subsistema psicológico o mental de la persona, el subsistema biológico en el que se encarna, y el subsistema sociocultural en el que el individuo está inmerso (Overton, 2003). No obstante, cuando se estudia el desarrollo psicológico en algún campo específico, se puede enfatizar en las vinculaciones entre algunos de estos componentes y no en todos -por ejemplo, respecto de un tema determinado se analizan las relaciones entre el sujeto y el contexto sociocultural-. En esta perspectiva se rechaza cualquier escisión de las partes de una totalidad y, en cambio, se afirma la complementariedad dialéctica entre ellas (Castorina & Baquero, 2005; Lenzi, Borzi & Tau, 2010, Overton, 1998, 2003, 2007).

Se advierte entonces que aquí “complejo” refiere a una totalidad que se compone de diversos elementos entrelazados entre sí, mientras se excluye otro de sus significados: aquello que es difícil o complicado. La complejidad a la que se alude se dirige tanto al desarrollo psicológico como a los distintos componentes que interactúan a la hora de comprender la realidad social, como se examina posteriormente.

En cuanto a los *conocimientos sociales* de los sujetos, ellos surgen en la experiencia cotidiana de la vida social a partir de las múltiples *interacciones con otras personas*, siendo éste su rasgo exclusivo. Tales conocimientos incluyen aspectos diferenciados e interconectados entre sí, pero esas relaciones no son evidentes ante una simple mirada. Por este motivo, estudiar el mundo social y los modos de comprenderlo supone considerar no solo

su complejidad debido a la diversidad de elementos implicados, sino también los distintos niveles de análisis que involucra.

Un examen inicial del tema nos conduce a un primer interrogante: ¿qué conocimientos acerca del mundo social pueden distinguirse? Hace tiempo, Turiel (1989), los ha diferenciado claramente con notas específicas que les otorgan identidad propia: el conocimiento de tipo psicológico, el moral o el referido a la sociedad. Sin embargo, en la vida cotidiana, esos saberes se solapan cuando una persona emite juicios sociales o actúa en la vida social, es decir, cuando realiza determinadas prácticas; de allí su invisibilidad desde una mirada ingenua. Es por ello que resulta necesario caracterizar estos tipos de conocimiento social, que se presentan a continuación.

El *dominio del conocimiento psicológico* es específico de las relaciones interpersonales y abarca la comprensión de uno mismo, de otras personas, así como las creencias sobre la autonomía y la individualidad -por ejemplo, en esas interacciones entre individuos interviene la *teoría de la mente* de cada persona con la cual “lee” o atribuye a los demás intenciones, deseos y creencias, o bien se juegan ciertas ideas sobre la amistad, entre otros saberes de este dominio-.

El *dominio del conocimiento moral*, en cambio, incluye las concepciones individuales acerca de algunos principios sobre el modo en que las personas deben tratarse entre sí -por ejemplo, las ideas sobre la justicia, el bienestar, o los derechos de los demás-.

Finalmente, el *dominio del conocimiento de la sociedad* refiere a las ideas de los sujetos acerca de las principales instituciones sociales creadas y recreadas por el hombre desde la antigüedad -la familia, la educación, la economía, las leyes, el gobierno, incluso la religión-, junto con las normas que las regulan.

Pero precisemos los términos: en sentido amplio, una institución social refiere a un conjunto organizado de relaciones sociales y normas, que expresan valores colectivos y modos de funcionamiento comunes, y cuya meta es satisfacer necesidades sociales básicas como la protección, la reproducción de la especie, o la distribución del poder, entre otras (Di Tella, Chumbita, Gamba, & Gajardo, 2001). Así también, una sociedad determinada crea, establece y reformula normas para promover el buen funcionamiento de esas instituciones y de los grupos sociales que la conforman -normas de tránsito o para la elección de los funcionarios políticos, por ejemplo-.

No obstante, como sugiere Fischer (1992), en la vida cotidiana la realidad social se presenta, frecuentemente, como “un espeso tejido en donde se entremezclan fenómenos de naturaleza y formas diversas, cuya trama no siempre captamos pero [sobre los cuales] proporcionamos explicaciones (...) que nos permiten entender los acontecimientos y darles sentido” (p. 12). Más aún, en el campo de la realidad social se “manifiestan las interacciones y los fenómenos individuales y colectivos”, que conforman una “trama subyacente al conjunto de situaciones en las que nos hallamos insertos” (p.13).

En este capítulo se analiza centralmente este último dominio: el referido al conocimiento sobre la sociedad. Particularmente, se examinan las problemáticas que se plantean cuando un

individuo intenta comprender el *tipo de intercambios que se originan dentro de las instituciones sociales reguladas por normas*. Es uno de los campos menos investigado por los psicólogos del desarrollo y presenta desafíos significativos a la comprensión de niños, adolescentes, e incluso entre adultos cuando piensan en ciertos temas acerca de la sociedad.

Por otra parte, se recuerda que la psicología del desarrollo, en términos muy generales, se ocupa de los *cambios* psicológicos de un sujeto durante el transcurso de la vida -cambios organizados relativamente permanentes- así como de los mecanismos y factores que explican ese desarrollo (Lerner, 1997; Overton, 1998, 2003; Valsiner, 1998, 2006, entre otros).

A su vez, toda investigación acerca del desarrollo da cuenta de la aparición sucesiva de novedades, sea en las funciones psíquicas, las estructuras mentales o el sistema de conocimientos del sujeto. Pero como se ha anticipado, el estudio del desarrollo presenta desafíos en tanto es un sistema complejo que comprende distintos subsistemas con interrelaciones dialécticas entre ellos. En el caso de los conocimientos sociales, a esa complejidad inherente al sistema del desarrollo, se añade la propia del mundo social, antes mencionada.

El siguiente interrogante que se impone remite entonces a la psicología del desarrollo. Desde esta perspectiva y para una persona, ¿cuál es el desafío central que atraviesa en la conceptualización del mundo social? En sentido amplio, el obstáculo radica en que cada sujeto descubre, progresivamente, las características “objetivas” que posee el objeto de conocimiento de este dominio, es decir, las interacciones sociales que las personas mantienen con otros, como se ha expresado. Pero esas interacciones no se producen en el vacío, sino en una sociedad determinada, dentro de instituciones sociales reguladas por normas sociales. Por lo tanto, este objeto a conocer resulta desafiante a la comprensión del sujeto debido a la diversidad de aspectos a considerar y distinguir. Aún más, en el dominio del conocimiento social, las relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto a ser conocido -las interacciones sociales con otros- constituye la diferencia crucial con aquello que sucede en el caso de los objetos de conocimiento del mundo físico o del mundo lógico-matemático.

Si la anterior aproximación se profundiza, es posible distinguir varios elementos involucrados en los conocimientos sobre la sociedad, que inciden en el desarrollo de estas nociones.

Un *primer* aspecto a considerar reside en que todos los seres humanos se encuentran cotidianamente sumergidos en el mundo social. Desde el momento en que se nace en una sociedad -y aún antes para algunas disciplinas- se participa de los intercambios sociales y simbólicos en distintos grupos de pertenencia, y con diversas instituciones sociales -por ejemplo, la familia, la escuela, el sistema económico o legal de esa sociedad-. Por esta razón, esos fenómenos sociales cotidianos generalmente se “naturalizan”; esto es, parecen surgir del orden mismo de la naturaleza y no del orden social, exclusivamente humano. Esta condición interviene en los procesos del desarrollo conceptual de los individuos, lo cual se evidencia en la lenta y progresiva diferenciación de los sujetos de los componentes del mundo social, así como en la pausada y sucesiva toma de conciencia de ellos.

Un *segundo* tema sobre el cual reflexionar refiere a ciertos aspectos de la sociedad que resultan más o menos visibles desde la mirada ingenua de alguien no experto. En esta línea de

ideas, afirmar que los individuos se desarrollan en una sociedad determinada, en un contexto sociocultural específico, puede resultar obvio a gran parte de los adultos. Sin embargo, es menos obvio que cada sociedad se compone de instituciones muy diferentes. Mucho más invisible es que una sociedad particular se encuentra regulada por alguna clase de sistema común -económico, político y legal-, que “forma, regula y restringe muchas de las actividades y conductas en las cuales los individuos participan a lo largo de su vida cotidiana” (Barrett & Buchanan-Barrow, 2005, p.1).

La *tercera* cuestión apunta al hecho de que el mundo social no solo resulta complejo en función de las características arriba esbozadas. También lo es porque ese mundo se va estructurando a partir de los roles simultáneos que desempeña una persona en distintas instituciones, y desde las numerosas “expectativas y normas sociales, que se cumplen en diversas situaciones sociales, en el contexto de diferentes relaciones sociales y disposiciones de la sociedad” (Smetana, 2006, p. 119).

El *cuarto* y último componente a considerar -que atraviesa a todas las interacciones sociales- es la particular concepción del mundo o ideología de un sujeto que se articula con los valores e ideas que se comparten en un grupo social (Fischer, 1992). Esas concepciones del mundo juegan un papel importante en los intercambios sociales a tal punto que, en algunas ocasiones, ciertas ideas o ideologías divergentes pueden provocar conflictos intergrupales.

Las breves notas recién mencionadas pretenden evidenciar algunos de los aspectos interrelacionados que conforman parte de la complejidad a la que nos referimos inicialmente, pero también intentan delinear ciertos obstáculos cognitivos que supone la comprensión del mundo social en niños y adolescentes.

El panorama antes esbozado nos conduce a enunciar los temas que se tratan en este capítulo. Primero, se analizan los supuestos filosóficos que subyacen a la psicología del desarrollo, los que delimitan los objetos que se visibilizan en ella y plantean cuestiones relativas a cómo se los conoce. Luego, se caracterizan las relaciones sociales institucionalizadas en tanto objeto de conocimiento con las peculiaridades que conllevan las interacciones sujeto-objeto en este campo del conocimiento social. A continuación, se exponen los diversos enfoques primordiales que explican el desarrollo en este singular dominio del conocimiento. En ese marco, se profundiza en la perspectiva que sustenta la Psicología Genética, tanto en sus formulaciones iniciales y tradicionales, como en las posiciones críticas más actuales. Finalmente, se describen sucintamente los estudios empíricos y temas principales que se han investigado en este terreno, a nivel nacional e internacional, que asumen las tesis centrales de la Epistemología y Psicología Genéticas.

2. Supuestos filosóficos básicos y psicología del desarrollo

De acuerdo a Overton (2003), la totalidad de los conceptos, teorías y métodos científicos se basan en supuestos filosóficos, generalmente *implícitos*, acerca de la naturaleza del mundo y

de los objetos que lo componen. Esas ideas se sitúan más allá de la teoría o del método de investigación de que se trate y se denominan *metateoría* en el caso de la primera y *metamétodo*, en referencia al segundo. En conjunto, metateoría y metamétodo conforman modelos o paradigmas científicos que divergen entre sí según los supuestos filosóficos en que se sustentan. La cuestión del desarrollo de los conocimientos sociales no permanece ajena a esta problemática, como se examina en una sección posterior del capítulo.

Con el fin de desarrollar el tema que nos ocupa, se consideran las contribuciones de distintos autores, especialmente aquellas de los psicólogos y epistemólogos Willis Overton y Jaan Valsiner que, en sus principales trabajos, han puesto de relieve esta problemática que usualmente permanece inadvertida, incluso entre los investigadores de la psicología y de la psicología del desarrollo (Borzi, Peralta *et al*, 2015; Castorina & Baquero, 2005; Lenzi, 2010; Lenzi, Borzi & Tau, 2010; Lerner, 1997; Overton, 1984; 1998, 2003, 2007; Valsiner, 1998, 2006; Valsiner & Winegar, 1992).

Las concepciones del mundo o supuestos filosóficos de base, se manifiestan en la historia de la ciencia y se prolongan desde la antigüedad hasta la edad moderna, se redescubren en el siglo XVIII con el renacimiento y se revelan aún, bajo otras formas, en interpretaciones científicas actuales. Esos supuestos se organizan en torno a ciertas “visiones del mundo” o “modelos”, que conciben al universo, al hombre en general o a su psiquismo, de modo diferente. Las cosmovisiones refieren a un grupo de principios filosóficos acerca de qué existe en la realidad o qué es visible en el mundo (principios *ontológicos*) y a cómo se conoce lo que se determinó como existente (principios *epistemológicos*).

Desde la psicología como disciplina científica, si se adscribe a una determinada concepción del mundo -mecanicista, organicista o contextualista son las más relevantes-, la cuestión de qué es y cómo se produce el desarrollo, se responde de manera distinta. Más aún, esos supuestos o cosmovisiones delimitan el tipo de conceptos científicos que elabora una teoría; no obstante, se reconoce que también resultan una rica fuente a la que se acude para construir conceptos coherentes con el modelo particular que se trate. En síntesis, los supuestos de base definen aquello que es aceptable o no es aceptable dentro de una teoría.

Se destaca, asimismo, que diferentes teorías científicas forman parte de estos modelos generales que bosquejan distintas *metáforas* acerca del mundo y el hombre -la máquina en el mecanicismo, las plantas o las células en el caso del organicismo, y el acontecimiento histórico, vivo, local, disperso, en el contextualismo-. Sin embargo, ninguna teoría científica acerca del desarrollo humano representa en estado puro a cada uno de esos modelos, más bien se evidencian posiciones relativamente mixtas.

A continuación, se presentan los lineamientos generales de las tres principales visiones del mundo y la manera en que ellas se expresan en cuanto al concepto del desarrollo psicológico.

Los científicos que adscriben explícita o implícitamente a un *mecanicismo* positivista piensan al mundo como un ente estable, fijo, uniforme, formado de partes mínimas que tienen la posibilidad de aislarse (“formas elementales puras”). Desde esta visión, los fenómenos se explican con un modelo simple y lineal: ante una causa se produce un solo efecto. A su vez, se

representa al hombre como una máquina compuesta de piezas separables. Lo central aquí reside en estudiar el funcionamiento constante de la máquina y el modo en que la energía externa impacta directamente en su mecanismo, poniéndolo en movimiento. En esta cosmovisión, se piensa al niño como un “aparato” que registra y procesa la información recibida desde un mundo externo ya dado y, al desarrollo, como una sumatoria de aprendizajes de partes elementales.

Por el contrario, en el *organicismo* se concibe un mundo vivo expuesto a los múltiples intercambios con su medio; en ese mundo la actividad, la organización y el cambio forman parte de sus propiedades medulares y son esenciales para entenderlo (Overton, 1984). El organismo se compone de un conjunto de diferentes elementos particulares que interactúan entre sí formando una totalidad, algo más que la sumatoria de los elementos, que no puede reducirse a las partes que la conforman. El hombre entonces se representa como un organismo, una totalidad o sistema organizado en interacción continua con su entorno físico o social y que, en base a esas interacciones, se transforma progresivamente en el tiempo. Desde esta mirada, el niño se considera un agente que construye activamente el conocimiento del mundo que lo rodea. Lo esencial de esta perspectiva del desarrollo radica en estudiar cómo la persona, mediante su actividad en su entorno cambia y complejiza sus sistemas de conocimiento o sus organizaciones previas.

Por último, el *contextualismo* se centra en el contexto, de allí su denominación. Desde esta visión se enfatiza el rol de los cambios sociales, culturales e históricos en el desarrollo individual. Se afirma que todo acontecimiento es histórico, único, azaroso, irrepetible y sucede en un contexto social determinado, consecuentemente, se concluye que existen tantas realidades como contextos diversos puedan existir. En esta cosmovisión se diferencian dos posturas. Por una parte, un *contextualismo mecanicista*, en el cual el contexto determina integralmente al sujeto al plantear la incidencia directa y unidireccional de ese contexto sobre el sujeto -por lo tanto, se minimiza el papel del sujeto y el concepto de desarrollo resulta casi inexistente perdiendo así su identidad-. Por otra parte, desde un *contextualismo no mecanicista*, bidireccional, se aceptan las interacciones dialécticas entre el contexto y el sujeto (Valsiner & Winegar, 1992). En consecuencia, debido a la diversidad de contextos existentes, se postula que no se produce un único desarrollo sino múltiples líneas de desarrollo. Esta posición se incluye dentro del modelo del organicismo en tanto considera las relaciones bidireccionales entre el contexto y el sujeto.

En suma, se encuentran distintos modelos o paradigmas científicos con explicaciones divergentes acerca del desarrollo, puesto que se basan en diferentes posicionamientos filosóficos acerca del hombre y su psiquismo. Esta condición da lugar a numerosos debates entre las teorías del desarrollo aunque, frecuentemente, se desconocen los supuestos filosóficos en que se fundan.

Las tres cosmovisiones anteriores -que se sustentan durante un prolongado período- Overton (2007) las agrupa en dos alternativas metateóricas, que actualmente coexisten en la psicología en general y en la psicología del desarrollo, en particular.

Por un lado, se trata de la *Metateoría de la Escisión* que surge del “dualismo cartesiano” del siglo XVII (Castorina & Baquero, 2005; Lenzi, Borzi & Tau, 2010; Overton, 1998, 2003, 2007). Aquí, como se ha expresado, el mundo se parcializa y disocia en partes mínimas o “formas elementales”, y se privilegia o eleva al estatus de elemento único a alguno de los componentes disociados de la realidad, mientras se excluye a otro; de este modo, se privilegia al individuo o bien al contexto para explicar el desarrollo. Ese dualismo se advierte claramente en la versión del *contextualismo mecanicista*, en el cual se elimina el papel que juega el individuo en el desarrollo. Tanto el mecanicismo positivista como el contextualismo mecanicista son ejemplos de las metateorías de la escisión (Overton, 2007).

El segundo grupo corresponde a la *Metateoría Relacional y Dialéctica*, que propone una alternativa al anterior modelo de la escisión. En ella se intentan superar históricas polaridades o *antinomias* en las explicaciones del desarrollo, que privilegian, alternativamente, lo innato o lo adquirido, lo intrapsíquico o lo interpersonal, la biología o la cultura, entre otros reduccionismos (Castorina & Baquero, 2005; Lenzi, Borzi & Tau, 2010; Overton, 1998, 2003, 2007). Por el contrario, la metateoría relacional, desde una base integradora, “totalizadora y holística”, articula las escisiones al incluirlas en totalidades integradas, intenta reparar aquellas antinomias proponiendo su complementariedad en el fenómeno del desarrollo -el sujeto y el objeto, la naturaleza y la cultura, por ejemplo-, e impulsa el uso de puntos de vista relativos, no escindidos, en cualquier investigación científica (Overton, 2007). Esta metateoría, asimismo plantea el necesario análisis de las partes y el todo mediante procesos dialécticos de análisis y síntesis, y asume la complejidad del desarrollo como un sistema dinámico que no resulta de una simple adición de partes, como postula el escisionismo. El organicismo y el contextualismo no mecanicista son ejemplos de las metateorías relacionales.

A modo de síntesis de esta perspectiva integradora resulta significativa la posición de Searle (1992): si una característica es física no significa que no sea mental. Afirmamos, igualmente, que una característica puede ser a la vez biológica y cultural, y el énfasis en el estudio de una faceta u otra depende del punto de vista relativo que se propone como centro del análisis, pero no se elimina la estrecha vinculación con el otro aspecto. Desde esta mirada, se rechazan las polaridades excluyentes del modelo escisionista y, en cambio, se plantea una dinámica dialéctica para examinar los fenómenos complejos, como es el caso de la mayoría de los desarrollos, incluido el humano.

¿Qué cambia en el desarrollo? Transformación y variación

Como se ha mostrado, la psicología del desarrollo conlleva diversas metateorías o supuestos filosóficos de base, que conducen a formular teorías con posturas divergentes y contradictorias acerca de qué es el cambio en el desarrollo, qué es lo que cambia y cómo se produce el desarrollo (Lerner, 1997; Overton, 1998, 2003; Valsiner, 1998, entre otros). No obstante, a pesar de las distintas posiciones teóricas, existe una coincidencia básica: el desarrollo se comprende como los *cambios psíquicos sucesivos* de un sujeto, relativamente

permanentes, a través del transcurso de la vida. Para situar esos cambios -sea en estructuras, funciones o conocimientos del sujeto- el investigador necesita comparar sistemáticamente los estados anteriores del sujeto con los indicadores que dan cuenta de una evolución hacia una mayor organización. Precisamente, en razón del particular rasgo temporal del desarrollo humano, de naturaleza compleja y dinámica, es imprescindible metodológicamente recurrir al establecimiento de estadios o etapas en el desarrollo, que poseen identidad propia debido a sus características específicas (Overton, 1998, 2003; Valsiner, 2006, entre otros). Cabe señalar que de igual modo se procede en la Historia, también atravesada por la línea del tiempo, ya que en ella se definen diversos períodos temporales cualquiera sea el tema que se aborde.

El desarrollo, como se ha expresado, remite fundamentalmente al cambio, aunque no todo cambio psíquico implica desarrollo. Algunas interpretaciones ingenuas atribuyen las modificaciones solo a la edad cronológica; pero la edad simplemente es un indicador del tiempo que no da cuenta de la problemática específica que supone el desarrollo humano. El tema primordial de la psicología del desarrollo reside en explicar la aparición persistente de *novedades* en las funciones, estructuras o sistemas de conocimientos de un sujeto, que antes no poseía; esas novedades surgen desde formas o sistemas anteriores, que en sí mismos no las contienen (Castorina & Baquero, 2005; Lenzi, Borzi & Tau, 2010; Overton, 1998; Piaget, 1978; Valsiner, 1998, 2006).

Con el fin de clarificar estas cuestiones, Overton (2003), distingue *dos tipos de cambios* en el desarrollo psíquico: el cambio transformacional y el cambio variacional.

El *cambio transformacional*, sucede a través de una modificación en la organización o sistemas previos del sujeto dando lugar al surgimiento de una novedad, la que se manifiesta en formas de organización más complejas. Por ejemplo, Piaget considera que al surgir la representación mental y simbólica, en el sujeto se produce una reestructuración total de las formas pre-existentes, propias del período sensoriomotor, en el cual solo disponía de la acción real para interactuar con el mundo. A partir de la novedad de la acción interiorizada, el cambio radica en una transformación de formas cualitativamente diferentes en cuanto a las posibilidades de actuación del individuo en el medio, lo cual implica una discontinuidad en relación con los instrumentos que poseía. A causa de este cambio transformacional, novedoso, en este punto se sitúa metodológicamente, el final de un período o estadio y la iniciación de otro.

El *cambio variacional* acontece mediante una modificación lineal, continua y cuantitativa de las estrategias o habilidades del sujeto, las que aumentan cada vez más en precisión y experticia. Por ejemplo, la motricidad fina implica una precisión sucesiva en el tiempo respecto de un inicio poco experto; pero no supone una transformación radical y discontinua en un sistema de organización previo.

Overton (2003), formula *tres soluciones metateóricas* posibles ante estas dos versiones del cambio en psicología del desarrollo.

- 1) El desarrollo se asume como una sucesión discontinua de estadios que dan cuenta de las transformaciones estructurales. Los estadios frecuentemente se

describen minuciosamente, sin embargo, la explicación acerca de cómo se produce el pasaje de un nivel a otro es escasa. En ese detalle se pierde la importancia de las variaciones.

- 2) El desarrollo se considera el resultado de una sumatoria continua, lineal y aditiva de variaciones -las modificaciones cuantitativas en una habilidad-. Desde esta posición, no se conciben las modificaciones transformacionales.
- 3) Los enfoques relaciones, por el contrario, aceptan la existencia de los cambios transformacionales y los variacionales, pues los conciben interdependientes en función del carácter dialéctico y relacional de esta postura. Se afirma, así, que durante las transformaciones se producen variaciones y éstas, a su vez, transforman a los sistemas de organización existentes.

3. Interacciones sociales institucionalizadas: un objeto de conocimiento

A fin de caracterizar los objetos sociales de conocimiento, también aquí resulta necesario distinguir los aspectos ontológicos y epistemológicos que se ponen en juego en los conocimientos sociales (Delval, 2000, 2007). Como se ha mencionado, los aspectos ontológicos refieren a las características y propiedades específicas que el sujeto le atribuye a estos fenómenos y que los diferencia radicalmente de otros objetos de conocimiento (por ejemplo, los del mundo físico o de la biología). Los aspectos epistemológicos, por su parte, se dirigen a la forma de conocer esas propiedades, es decir, a cómo se apropia el sujeto de estos conocimientos. La discusión en este punto reside en la cuestión de si esos conocimientos son innatos y el individuo ya dispone de ellos desde el nacimiento, si se adquieren por una mera instrucción de otros a partir de las relaciones vividas socialmente, o si se construyen en la interacción dialéctica entre el sujeto y los objetos sociales. En el apartado siguiente profundizamos en esta problemática epistemológica.

Retornemos, entonces, a los aspectos ontológicos vinculados con el campo que nos proponemos analizar: el conocimiento de las relaciones sociales institucionalizadas en tanto objeto de conocimiento, el cual corresponde al tercer tipo de conocimiento social que ha distinguido Turiel (1989), esto es, el conocimiento *acerca de la sociedad* (punto 1 del capítulo).

Como recién se ha expresado, se trata de establecer las características ontológicas específicas de este objeto de conocimiento. Al respecto, Berger y Luckmann (1968) indican que el estatus ontológico del orden o realidad social reside en que es un producto de la actividad humana. Ese orden social existe exclusivamente como resultado de esa actividad, ya que no forma parte de la naturaleza de las cosas ni puede derivarse de sus leyes, es decir, no se produce biológicamente ni en un ambiente natural. Los hechos sociales resultan de una producción constante del hombre, que entrelaza sin cesar la actividad pasada con la actividad presente.

Por su parte, John Searle (1997) propone una diferenciación entre "hechos brutos" y "hechos institucionales". Los primeros se dan independientemente de la opinión del hombre aunque sea necesario el lenguaje para enunciarlos; por ejemplo, que el Aconcagua posea nieve en la cúspide es un hecho bruto que existe en sí mismo, sin valoración alguna, opinión o actitud humana. Por el contrario, los "hechos institucionales" se producen a partir de las convenciones creadas por el hombre y requieren, por consiguiente, de las instituciones humanas para su propia existencia; por ejemplo, que un trozo de papel pintado represente un billete de cien pesos y no otra cosa, depende de la presencia del dinero en tanto institución económica.

Como se observa, las perspectivas de Berger y Luckmann y la de Searle coinciden en afirmar que el orden social o los hechos institucionales poseen, como ontología propia, la característica de ser objetos creados por el hombre.

Pero precisemos aún más ciertos términos. Se entiende por *institución social* a una configuración o conjunto de roles, pautas de comportamiento y normas, que poseen aceptación en el seno de una sociedad determinada. Las *instituciones sociales* se componen de *relaciones sociales pautadas* que expresan ciertos valores arraigados y procedimientos compartidos socialmente, dirigidos a la satisfacción de necesidades básicas (por ejemplo, la familia, el voto universal, la propiedad privada, la moneda, entre otras). En el uso corriente, se incluyen también en el concepto de institución a "los grupos organizados o formas de organización que corporizan el desempeño de una función social, por ejemplo el Parlamento, la Iglesia, las universidades, clubes deportivos, partidos políticos, etc." (Di Tella, Chumbita *et al*, 2001, p. 389).

En función de la caracterización anterior, se explicita un rasgo primordial de la relación social institucionalizada. En los intercambios dentro de marcos institucionales, la conducta de los sujetos solo se comprende "de acuerdo al papel que desempeñan, y no por sus rasgos personales". Esas conductas están fuertemente establecidas, "en tanto hay reglas explícitas a seguir para desempeñar un papel" (Kohen, 2005, p.101). En el caso de la institución escolar, por ejemplo, se trata de los papeles pautados que cumplen los docentes y alumnos.

Otra condición exclusiva de la relación social institucionalizada como objeto de conocimiento radica en que las interacciones entre los participantes de la relación son simbólicas, pues para darse necesitan de una comunicación recíproca, verbal o no verbal -gestos, posturas, entre otros-. Por lo tanto, carecen de una representación material, física y estable, como sucede en la representación del sistema de escritura alfabético o numérico, una característica que le ofrece al sujeto la posibilidad de regresar, una y otra vez, a esas marcas sobre una superficie con el fin de interpretarlas y objetivarlas (Lenzi & Castorina, 2000a).

Así también, otra singularidad se sitúa en el mismo objeto de conocimiento: otra persona de la interacción institucionalizada -en la familia o la escuela- puede llegar a ser coactiva respecto del sujeto que lo conoce, puesto que podría prescribirle normas, por ejemplo, en el caso de los padres o la maestra en la interacción con niños. Esta peculiaridad determina que las interacciones del sujeto con estos objetos -a diferencia de

los objetos físicos- posean la particularidad no solo de ser simbólicas, sino de asumir la intencionalidad de los otros sujetos con los que se establece una *interacción institucional*. En definitiva, este tipo de interacción social,

no solo supone interpretar la intención de otro individuo [...], sino también lo que la sociedad [...] pretende de él. Y al ser imprescindible la comunicación para la relación social, las interpretaciones se realizan sobre expresiones, actos y otras formas simbólicas (Lenzi & Castorina, 2000a, p. 43).

De este modo, la intencionalidad no es solo privativa del sujeto que conoce, sino también del objeto de conocimiento con el cual se está interactuando: "el objeto social coacciona al sujeto, porque lo coloca en determinado lugar institucional, lo disciplina o le prescribe actos que debe cumplir" (Lenzi & Castorina, 2000a, p. 44); es decir, se trata de la intención implícita del sistema institucional hacia el sujeto que intenta conocerlo.

En síntesis, el rasgo distintivo de los fenómenos propiamente sociales es que existen relaciones institucionalizadas "que trascienden a las personas", y se establecen entre distintos sujetos sociales; esas relaciones particulares se han determinado socialmente e implican normas constitutivas que las regulan (Berger & Luckmann, 1968; Delval, 2000, 2007). Por último, el sujeto recibe información acerca del mundo social a través de los medios de comunicación, en el ámbito familiar y del mundo adulto en general, pero estas informaciones resultan fragmentarias, por lo cual precisa realizar un intenso trabajo cognitivo de restitución de información relevante para llegar a explicar por qué y cómo suceden las cosas. En el simple acto de realizar una compra, por ejemplo, intervienen una serie de relaciones sociales institucionalizadas que, además de ser sistemáticas, no se perciben directamente y el sujeto necesita reconstruirlas para llegar a comprenderlas.

Una vez caracterizados los aspectos ontológicos de los conocimientos sociales abordamos, a continuación, distintas posturas que intentan explicar cómo se conocen estos objetos: nos referimos a los aspectos epistemológicos a los que aludimos al inicio de este apartado.

4. Desarrollo del conocimiento social: diversos enfoques

Diferentes perspectivas teóricas y campos disciplinares han tratado de explicar de qué manera los sujetos llegan a conocer el mundo de las instituciones sociales. En esas posiciones diversas subyacen algunos de los supuestos filosóficos que se han explicitado en la sección anterior: el mecanicismo y el contextualismo mecanicista con sus escisiones dualistas, y el organicismo o el contextualismo no mecanicista como una alternativa relacional y dialéctica.

Berger y Luckmann (1968), desde la *Sociología*, han explicado el conocimiento de las instituciones sociales a través de un *proceso dialéctico* compuesto por tres momentos: la objetivación, la internalización y la externalización.

El sujeto suele vivenciar el mundo institucional como una realidad objetiva porque es una producción de la actividad humana con una historia que preexiste a su nacimiento -la institución escolar, por ejemplo-. La objetivación refiere entonces al proceso por el cual los productos de la actividad humana que se han externalizado -las instituciones sociales, entre otros-, logran cierto carácter de objetividad. En cambio, el momento de la internalización ocurre mediante los procesos de socialización primaria y secundaria: la primera, sucede en el ámbito familiar y está fuertemente cargada de afectos; la segunda, se produce en el ámbito institucional a través de relaciones sociales más distantes. En esos contextos, el sujeto internaliza, hace suya, la realidad “objetiva” de los otros significativos, transformándola en su propia realidad subjetiva. Pero en su interacción constante con el mundo social, el hombre también externaliza sin cesar su realidad subjetiva a través del proceso de externalización.

Estos tres momentos, por su carácter dialéctico, no constituyen una temporalidad lineal, sino que se dan simultáneamente en la interacción humana con el mundo social, de manera que aquello que produce el hombre vuelve a actuar sobre su productor en un proceso continuo.

En resumen, en esta visión se procuran articular, dialécticamente, los procesos colectivos con los individuales desde el punto de vista sociológico.

Por su parte, Furnham y Stacey (1991), desde la posición de la *Cognición Social* [social-cognition], explican cómo incide la dimensión social en la cognición individual. Argumentan que los jóvenes adquieren los conocimientos sobre el mundo social por *observación e instrucción directa* de los adultos -padres y maestros- y de su grupo de pares. En ese marco, experimentan lo adecuado o no de sus comportamientos, en función de la aprobación o desaprobación de los otros. Los autores se centran en los procesos de socialización mediante los cuales los jóvenes *aprenden* a comprender a otras personas en sus pensamientos, intenciones, emociones y conductas, así como a la sociedad en que habitan, mientras definen sus propios comportamientos. También consideran que esta comprensión es, la mayoría de las veces, parcial y fragmentaria porque el conocimiento social -a diferencia del conocimiento sobre el mundo físico-, depende mucho más de variables económicas y culturales que de la observación y la experimentación. La experiencia social permite la transmisión de esquemas o “guiones” de interacción, que determinan las percepciones y concepciones de los niños, y sus marcos de referencia en una cultura particular. Por esta razón, postulan que la concepción de los adolescentes de la sociedad suele ser muchas veces arbitraria, imperfecta y desintegrada; este momento del desarrollo suele ser el más “influenciable” y dependiente de las experiencias sociales, debido a las fuertes identificaciones con las creencias y valores compartidos por el grupo de referencia.

En suma, esta postura enfatiza los procesos de socialización de los jóvenes mediante la enseñanza y en cuanto a los conocimientos sociales asume la preeminencia del medio social sobre la cognición de los sujetos sin proponer una relación dialéctica entre ellos.

Desde la *Psicología Social*, la teoría de las *representaciones sociales* (RS) de Moscovici (1961), sustenta que los miembros de una cultura comparten representaciones colectivas acerca del mundo social, que se transmiten en la comunicación, y ofrecen una serie de

soluciones a los problemas cotidianos. En esta perspectiva, las RS son un conjunto de ideas, valores y prácticas sobre ciertos objetos, que produce y comparte un grupo social en un contexto particular (Moscovici, 1973). Piaget, uno de los autores en que se inspiró Moscovici, formula tempranamente una idea próxima: “toda interacción social se manifiesta bajo la forma de reglas, de valores y de signos” (Piaget, 1950, p. 178). Posteriormente, la particular mirada de las RS precisa la naturaleza de la interacción grupal pues implica una relación triádica: el yo, el mundo y los otros; en palabras de Moscovici (1970, p 29): “la relación Sujeto- Objeto está mediada por la intervención de otro sujeto [...] y deviene una relación compleja de sujeto a sujeto y de sujetos a objetos”. Durante esas interacciones los grupos crean significados comunes acerca de objetos de su contexto, que se transmiten a nivel comunicativo (Castorina, 2010; Jodelet, 1988, entre numerosos autores).

En ciertos momentos pueden coexistir diferentes RS contradictorias entre sí, dando lugar a nuevas RS a partir de la apropiación activa que el sujeto hace de ellas. Según Duveen y Lloyd (1990/2003), continuadores de Moscovici, las transformaciones de las RS se originan en los procesos sociogenéticos, ontogenéticos y microgenéticos. Pero antes de precisar estos términos se destaca que Duveen (2001) defiende una postura constructivista común con la psicología piagetiana desde la peculiaridad de las RS. De allí el “aire de familia” que poseen estos procesos con los piagetianos, aunque se delinearán distinciones propias de este campo. Se detallan, entonces, los conceptos de Duveen y Lloyd (1990/2003).

La *sociogénesis* explicita la dimensión diacrónica de las RS. Es el proceso por el cual se producen estas representaciones en un tiempo histórico determinado, y “tiene que ver con la construcción y transformación de las representaciones sociales de los grupos respecto de objetos específicos”. Los procesos *ontogenéticos* aluden a la reconstrucción de las RS por parte del sujeto quien, sobre la base de estas representaciones, elabora una “identidad social”; es decir, refieren al “desarrollo de los individuos en relación con las representaciones sociales”. Finalmente, los procesos de *microgénesis* están “relacionados con la evocación de las representaciones sociales en la interacción social”: los sujetos, en cada interacción con los otros, ponen en juego sus identidades sociales, sus maneras de comprender las situaciones; allí situados discuten y negocian esas identidades produciéndose, en ocasiones, un cambio o génesis en ellas. En palabras de los autores, “en toda interacción social está presente un proceso microgenético en el cual se negocian las identidades sociales y se establecen marcos de referencia compartidos. Las representaciones sociales aportan los recursos para estos procesos” (Duveen & Lloyd, 1990/2003, pp. 34-37).

En resumen, el enfoque moscoviciano plantea las relaciones entre individuo y sociedad de modo dialéctico y relacional: aunque enfatiza la mirada en la producción colectiva de la sociedad, no suprime los procesos individuales implicados en el conocimiento de lo social.

Emler y Dickinson (1985), también desde una perspectiva psicosocial, manifiestan un enfoque que difiere del moscoviciano ya que le atribuyen menor actividad al sujeto ante la adquisición de los conocimientos sociales. Consideran que las divergencias entre las concepciones infantiles y las adultas no se deben a cambios en el desarrollo conceptual, sino a

las diferencias del nivel socioeconómico de pertenencia y a las distintas RS compartidas por un grupo en su entorno social. Esta postura se evidencia, por ejemplo, en el estudio de los autores sobre las nociones económicas de compraventa: los niños de clase media y alta organizan sus respuestas en torno a la equidad y la consideración de las diferencias, mientras que los de clase trabajadora se centran en la igualdad, *reproduciendo* así las RS que se transmiten y están presentes en su mundo cotidiano. Esta explicación hace hincapié, asimismo, en la influencia de la variedad de informaciones acumuladas que poseen los niños de clase media y alta, en desmedro de los de clase trabajadora.

Al comparar esta visión con la anterior de Duveen y Lloyd, se advierte que Emler y Dickinson no piensan en la posibilidad de un proceso ontogenético de cambio, sino parecen proponer una perspectiva más estática de las relaciones entre individuo y sociedad.

Al situarnos en la *Psicología Cognitiva*, una de sus versiones formula que la “arquitectura de la mente” del sujeto (Fodor, 1986), se compone de un conjunto de *dominios encapsulados* e independientes entre sí, a la manera de *módulos* de entrada de datos informativos de un mundo externo ya dado (ver Capítulo II de este libro). Cada módulo, de modo semejante a una computadora, se especializa en procesar automáticamente un tipo de información externa, dando lugar a representaciones mentales sobre un área particular del conocimiento o dominio específico. Desde este punto de vista, el sujeto nace con una serie de *principios innatos* sobre qué son los objetos y cómo se conocen. Esos principios cognitivos restringen las posibilidades de desarrollo de los conocimientos en cada dominio.

Karmiloff-Smith en *Más allá de la modularidad* (1994), postula una variante del enfoque anterior. La autora argumenta que esos módulos no se encuentran innatamente dados sino que, desde el nacimiento, lo dado son las posibilidades neuronales para que aquellos se constituyan de manera cerrada. Plantea, asimismo, una tendencia *progresiva* hacia la modularización con bases innatas muy fuertes.

Desde posiciones cognitivas y neoinnatistas, Wellman y Gelman (1992) reconocen tres dominios fundamentales del conocimiento que procesan de modo específico las informaciones que recibe el sujeto. Es así que proponen la existencia de tres “teorías ingenuas” correspondientes a cada dominio, que aparecen muy tempranamente en el bebé o en el niño debido a sus raíces innatas: se trata de una *física ingenua* sobre el mundo inanimado, una *biología ingenua* del mundo viviente, y una *psicología ingenua* acerca del mundo de los otros. En este último caso, se piensa que los conocimientos sociales derivan solamente de la *teoría intuitiva de la mente* de los niños, que atribuye intenciones, deseos o propósitos mentales a las otras personas.

En suma, el único tipo de conocimiento social que se reconoce desde estas versiones de la Psicología cognitiva, es el que Turiel (1989), denomina *dominio del conocimiento psicológico*, cuyo rasgo principal son las relaciones interpersonales. Desde estas miradas no se considera cómo se procesa la característica distintiva de los fenómenos propiamente sociales en cuanto a las relaciones institucionalizadas “que trascienden a las personas” y están reguladas por normas, como inicialmente se ha explicitado. En tal sentido, la teoría

ingenua de la mente parecería resultar insuficiente para explicar las características exclusivas de estos particulares objetos del conocimiento social. A su vez, en estas versiones se distingue una de las cuestiones planteadas en una sección previa (punto 2 de este capítulo), referida al hecho de privilegiar en la explicación del desarrollo lo innato versus lo adquirido, y en este caso se trata claramente de lo innato. O bien, en la relación entre el individuo y la sociedad se elimina la consideración de la sociedad, es decir, el investigador no se interroga acerca de las condiciones sociales que juegan en la elaboración de las ideas de los niños acerca de lo social. En síntesis, se advierte en este punto una posición escisionista, según las reflexiones de Overton.

Por último, se presenta una de las perspectivas *contextualistas* derivada de las ideas de Vigotsky. En la visión de Bruner (1990/2000), los conocimientos no poseen un desarrollo “interno”, sino que son posibles a partir de los sistemas simbólicos -fundamentalmente el lenguaje y ciertas disposiciones innatas-, desde ellos surge la interacción social. Según el autor, la fuente de las nociones sociales se encuentra en las narrativas sociales, que se internalizan desde ciertos formatos culturales. Los niños nacen inmersos en formatos de interacción social y participan en ellos -en principio con la familia, luego con otras personas-, en el escenario mayor del contexto cultural. El sujeto es activo porque reconstruye y recrea esos formatos, generando también modificaciones en el medio. Bruner examina la “predisposición humana para el lenguaje” y en ésta privilegia la consideración de los significados antes que la sintaxis gramatical. En sus palabras,

no es sorprendente que el modo como «entramos en el lenguaje» descansa en una «disposición prelingüística para el significado» [...] Habría ciertas clases de significados para los que los seres humanos estaríamos innatamente orientados o sintonizados y que buscaríamos de un modo activo. [...] esa disposición prelingüística para determinadas clases de significado [...] la hemos caracterizado como una forma de representación mental. [...] muy maleable, pero innata, que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales, muy básicos, en los que interactuamos. [...] no venimos al mundo equipados con una «teoría» de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción. [Se trata de] una forma primitiva de psicología popular. (Bruner, 1990/2000, pp. 79-80).

[...] aunque tengamos una predisposición primitiva e innata para la organización narrativa que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, *la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos* gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto. (Bruner, 1990/2000, p. 86).

Se observa cómo, a diferencia de Chomsky (1957/1999), que defiende la presencia de una gramática innata, Bruner propone la existencia de una *disposición innata para construir*

narraciones y, a partir de éstas, se posibilita la construcción del mundo social incluyendo el papel significativo de la cultura.

La posición de Bruner expresa una tensión dialéctica entre algunos aspectos innatos del lenguaje del sujeto, sin eliminar su naturaleza activa en la construcción social, mientras resalta la función de la cultura en esa construcción. Resulta así una propuesta de naturaleza relacional y dinámica.

La Psicología Genética: tradición y posiciones críticas actuales

Ante las particularidades de los objetos sociales de conocimiento, descritas anteriormente, cabe preguntarse cuál es la pertinencia de la teoría de Piaget para abordarlos desde este marco teórico. Se trata de un tema frecuentemente desconocido entre los lectores de esta perspectiva, pues generalmente permanecen atrapados solo en el período estructuralista, aquel de las estructuras lógico-matemáticas que subyacen al desarrollo cognoscitivo, el más conocido de la trayectoria de Piaget (entre 1940 y 1960). De este modo, se pierde la dimensión de los trabajos piagetianos del período inicial o de su última etapa funcionalista, y aquellos vinculados con el conocimiento social.

A continuación se mencionan las obras en las que Piaget se dedica al desarrollo de conocimientos sociales, a la interacción social, y a la relación individuo-sociedad. Tempranamente, en la década del '30, se sitúan dos publicaciones al respecto: el libro *El criterio moral en el niño* (1932), y el artículo *Observaciones psicológicas sobre el autogobierno* (1934/1999). Casi 20 años después, publica en un volumen de la *Introducción a la epistemología* (1950/1975) un apartado sobre la explicación sociológica y, en la década siguiente, *Estudios sociológicos* (1965/1977), una recolección de trabajos previos. Finalmente, se publica *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (Piaget & García, 1982), escrito con el físico y epistemólogo argentino Rolando García.

El conjunto de estos trabajos marcan diferentes hitos en la producción de Piaget: si bien mantienen cierta continuidad, también proponen cambios o énfasis distintos y algunas incompletudes vistas desde la actualidad. Según las fechas de publicación se evidencia que no ha estudiado este campo sistemáticamente, como sí lo hizo -muy extensamente- con los objetos lógico-matemáticos y físicos.

No obstante, con el fin de no persistir en el desconocimiento antes señalado, se citan ciertos presupuestos piagetianos sobre el tema del conocimiento social y la relación individuo-sociedad, pertenecientes a los años 50. En tal sentido, una de las tesis básicas de Piaget acerca del carácter social del conocimiento es la que sigue: "El conocimiento humano [...] es esencialmente colectivo y la vida social constituye uno de los factores de la formación y del desarrollo de los conocimientos precientíficos y científicos [...] (Piaget 1950/1975, p.161).

La afirmación surge en el contexto del análisis de las contribuciones de la sociología a la psicología, además de proponer sus estrechas vinculaciones y complementariedad respecto de

las relaciones individuo-sociedad. Esencialmente, Piaget (1950/1975) entiende a la *sociedad* como una totalidad o *sistema de interacciones sociales*, que se basa y perdura a través de *normas, valores y símbolos*.

El autor también formula el problema sobre cómo se vinculan los campos *sociológico* y *psicológico* afirmando, reiteradamente, que ambos terrenos son *indisociables*. Argumenta, por ejemplo que,

[..]. no hay tres naturalezas humanas, el hombre físico, el hombre mental y el hombre social que se superponen o suceden [...]; por el contrario, existe por un lado, el organismo determinado por los caracteres heredados así como por los mecanismos ontogenéticos, y por el otro *el conjunto de conductas humanas, cada una de las cuales, desde el nacimiento* y en diversos grados, *comportan un aspecto mental, y un aspecto social*. (Piaget, 1950/1975, p. 164; énfasis agregado en cursiva)

Postula, igualmente, que las explicaciones psicológicas y sociológicas son *"interdependientes"* y la diferencia entre ambas reside en la siguiente cuestión:

Todos los problemas que la explicación psicológica plantea se observan también en relación con la explicación sociológica, existe sin embargo una diferencia: en [la sociología] *el "nosotros" reemplaza al "yo"* y [en psicología] las acciones y "operaciones", una vez completadas por [...] la dimensión colectiva, se convierten en interacciones [...], en conductas que se modifican unas a otras [...] o en formas de "cooperación" [...] en correspondencia recíproca. [...] ello se debe a que *el hombre es uno* y que *todas sus funciones mentales están igualmente socializadas* (Piaget, 1950/1975, pp. 164-165; énfasis agregado en cursiva)

Por último, interesa destacar la concepción de Piaget acerca del tipo de interacciones que concibe, las que se sitúan en dos planos; en sus palabras: "[...] toda acción supone [...] dos tipos de interacción que la modifican [...] y que son *indisociables* una de la otra: *la interacción entre el sujeto y los objetos, y la interacción entre el sujeto y los otros sujetos*" (Piaget, 1950/1975, p. 173; énfasis agregado en cursiva). Esta cita parece haber sustentado la posición de Mosvovici en psicología social sobre la existencia de una relación triádica: Sujeto-Objeto y Sujeto- Otros sujetos (ver sección 4 del capítulo).

Nuestro autor retoma los presupuestos recién esbozados en otras publicaciones. En particular, nos interesa la obra *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (Piaget & García, 1982). Aquí la novedad reside en el énfasis sobre la trama de significaciones sociales que preexisten al sujeto, las que inciden de modo tal que ciertos objetos se vuelven significativos en un determinado contexto. Esas significaciones -en términos actuales, las RS- restringen las posibilidades del conocimiento individual; un tema que se retoma más adelante.

Por otro lado, es de interés señalar que las reflexiones piagetianas acerca de la “interdependencia” de la psicología y la sociología -junto con otros conceptos- inspiran a Moscovici (1961/1979) a elaborar su teoría de las RS en el campo de la psicología social, ya mencionado. Asimismo, Duveen (1993, 1997; 2001; Duveen & Lloyd, 1990/2003) en sus investigaciones acerca de la identidad social, se basa en estas y otras tesis piagetianas constructivistas, interconectando así la psicología social de las representaciones sociales con la psicología genética.

En cuanto a las indagaciones empíricas de objetos sociales realizadas por el propio Piaget, se circunscriben al desarrollo del juicio moral (Piaget, 1932), o a la noción de patria (Piaget & Weil, 1951). Son sus *seguidores* quienes llevan a cabo numerosas investigaciones sobre diversas nociones sociales; sin embargo, es necesario indicar que no todos han interpretado la teoría piagetiana del mismo modo. Al respecto, Ferreiro nos advierte:

O bien se concibe el legado piagetiano como un conjunto cerrado de trabajos acerca de la génesis del pensamiento lógico, de las grandes categorías de espacio, tiempo y causalidad, así como las nociones matemáticas y físicas elementales; o bien se la concibe como una *teoría general de procesos de adquisición de conocimiento*, desarrollada en dichos dominios, pero *potencialmente apta para dar cuenta de los procesos de construcción de otras nociones en otros dominios* (Ferreiro, 1996, p.177, énfasis agregado en cursiva).

La cita destaca que los conocimientos se construyen a partir de *mecanismos* generales que permiten al sujeto un acercamiento progresivo tendiente a una mayor objetivación, posibilitado por las interacciones con los objetos. No obstante, los lectores o ciertos seguidores de Piaget no evalúan de igual manera la significación y alcances de esta *teoría general*.

Según Castorina (2005), las investigaciones clásicas acerca de los conocimientos sociales son, en gran medida, “extensiones literales” de la *tradición* de investigación piagetiana. El término “literal” significa que ciertos investigadores de este campo solo retoman la versión más clásica y estructuralista de la teoría piagetiana acerca del dominio lógico-matemático, la cual refleja una única etapa de la teoría, que luego se ha modificado profundamente a nivel funcional. Esos investigadores trasladan los estadios descritos para aquel dominio al terreno del conocimiento social, sin considerar la especificidad de estos objetos de conocimiento, mientras conciben al mundo social como externo al sujeto cognoscente, esto es, de manera disociada. Un caso ejemplar de “extensión literal”, es la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral, quien utiliza la estrategia mencionada sin contemplar la particularidad de los juicios morales ni las interacciones sociales constitutivas. Este autor desconoce que Piaget (1932), muy tempranamente, resalta la importancia de los intercambios cooperativos entre pares en el desarrollo de una moral autónoma (ver Capítulo IV de este libro).

En resumen, gran parte de los autores que han desarrollado investigaciones de nociones sociales desde una perspectiva piagetiana clásica, “han interpretado los conocimientos institucionales y morales en términos de acceso a los sistemas más amplios de conocimiento

[las estructuras lógico-matemáticas], lo que impidió toda pregunta acerca de la relación peculiar entre el sujeto y [los] objetos sociales” (Castorina, 2005, p. 30).

Entre las múltiples interpretaciones “literales” de la teoría de Piaget vinculadas con la construcción de conocimientos sociales se encuentran, también, opiniones como la siguiente:

Para Piaget, el conocimiento social no difiere, en sus procesos psicológicos, del conocimiento físico o matemático. Aunque sus objetos de conocimiento son diferentes (p. ej., los objetos y las personas) las operaciones y las estructuras lógicas a las que se asimilan son las mismas. Hay un cambio de objetos pero no de las estructuras lógicas a las que se asimilan [...] [Piaget asume] que los contenidos del conocimiento se subordinan a las propias reglas de transformación del conocimiento, por lo que no cabe hablar de un dominio de conocimiento social con características propias. Este *desprecio de la importancia de los contenidos* ha sido durante muchos años común en muchas otras áreas de la psicología (Pozo, 1994, pp. 422-423; énfasis agregado en cursiva).

Se infiere de esta cita que la interpretación de Pozo da cuenta de una escisión piagetiana entre forma y contenido, de modo tal que las formas (estructuras lógico-matemáticas), serían independientes y aplicables a cualquier tipo de objetos de conocimiento, entre ellos, los sociales. Esta interpretación es posible a partir de la lectura de las obras de Piaget hasta los años '70, pues su foco en las décadas del '40 al '60 se ha centrado en los objetos lógico-matemáticos y físicos. Luego, Piaget cuestiona su versión estructuralista al dedicarse a los mecanismos funcionales que explican el desarrollo (Piaget, 1978). Más aún, respecto de las operaciones formales - último período estructural del desarrollo, que supone la capacidad de razonar sobre hipótesis y la independencia total de las formas respecto de los contenidos-, señala que:

todos los sujetos normales llegan [...], entre los 15-20 años, a las operaciones y estructuras formales, pero llegan a ellas en terrenos diferentes, y estos dependen entonces de sus aptitudes y de sus especializaciones profesionales (estudios distintos o aprendizajes diferenciados según los oficios) sin que la utilización de estas estructuras formales sea exactamente la misma en todos los casos (Piaget, 1970, p. 212).

En esta cita Piaget nos advierte que las operaciones y estructuras formales no son independientes de los contenidos porque estas formas se abstraen de las interacciones con esos contenidos particulares, es decir, los “terrenos diferentes” en que se desenvuelve cada persona. Por la misma razón, esas formas lógicas no son extensibles a todos los campos.

Revisemos, entonces, ciertas *tesis* que sintetizan el pensamiento constructivista de Piaget (García, 2000), a fin de constatar si su programa de investigación resulta adecuado para

abarcar nuevos objetos de conocimiento, incluso aquellos para los cuales no ha sido creado en sus orígenes.

La tesis *interaccionista* asume que el conocimiento no proviene del objeto ni del sujeto sino es producto de las *interacciones dialécticas* entre ambos. Esta condición implica que no puede pensarse en una existencia independiente del sujeto y del objeto, por lo tanto, en esa interacción es necesario considerar también los aportes y la especificidad del objeto. En consecuencia, como el sujeto y el objeto son indisolubles, las versiones que disocian al objeto y su especificidad en esa interacción inextricable, no corresponden a una adecuada lectura de la teoría piagetiana desde sus propias bases dialécticas y relacionales. Más aún, parecen relacionarse con los supuestos filosóficos escisionistas a los que nos referimos en el punto 2 del capítulo.

La tesis *constructivista*, por su parte, indica que los conocimientos no están preformados en el sujeto ni se imponen desde el exterior, sino que se construyen esencialmente a partir de la coordinación de las acciones del sujeto sobre los objetos de conocimiento -primero acciones prácticas y luego interiorizadas, representativas y simbólicas-. Esa progresiva y constante coordinación de las acciones posibilita la reorganización cognitiva tanto del sujeto como del objeto a conocer, dando lugar a procesos psicogenéticos.

De lo expuesto hasta aquí se desprende que el desarrollo psicogenético no resulta de una simple acumulación de elementos posibilitado solamente por el transcurso del tiempo, sino que es el producto de transformaciones sucesivas de las organizaciones y los contenidos previos del sujeto. Esa elaboración de instrumentos cognoscitivos y de contenidos acontece necesariamente por etapas que, metodológicamente, son indispensables para evidenciar los sucesivos cambios y novedades a través de una línea temporal.

Ambas tesis son posibles de extender a todos los dominios de conocimiento porque el énfasis se sitúa en los mecanismos de construcción -procesos de diferenciación, integración, abstracción reflexiva, equilibración mayorante, tematización, entre otros-. Según lo expresa García:

En todo dominio de la realidad (físico, biológico, social) *las Interacciones del sujeto con los objetos* de conocimiento dan lugar a *procesos cognoscitivos* que se construyen con *los mismos mecanismos, independientemente del dominio*. Por consiguiente, en tanto se trate de la asimilación de objetos de conocimiento, no hay dicotomía, en el nivel psicogenético, entre los fenómenos del mundo físico y los fenómenos del mundo social (García, 2000, p. 62, énfasis agregado en cursiva).

De este modo, analizar y reconstruir una psicogénesis, en cualquier dominio que se trate, no es establecer una secuencia cronológica de estadios sino radica en explicar la aparición de novedades en el desarrollo. Es decir, se trata de explicar cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, explicitando los

conocimientos precursores que han posibilitado ese pasaje, en el proceso dialéctico de asimilación y acomodación (Ferreiro, 1985/1999).

Es relevante destacar, asimismo, que el concepto de asimilación no implica la incorporación de cualquier objeto al sistema organizado existente. Por un lado, es imprescindible que el sujeto disponga de esquemas previos para asimilar los objetos y otorgarles significación. Por otro, esa significación se encuentra, a su vez, subordinada a las *significaciones sociales* que provienen del medio sociocultural. Ése es el desafío a enfrentar si se pretende explicar el desarrollo sin reduccionismos. En palabras de Piaget y García:

[...] en la experiencia del niño, las situaciones con las cuales se enfrenta son generadas por su entorno social, y las cosas aparecen en contextos que les otorgan significaciones especiales. No se asimilan objetos 'puros' Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. Cuando el sistema de comunicación del niño con su entorno social se hace más complejo y más rico, y particularmente cuando el lenguaje se convierte en medio dominante, lo que podríamos llamar la experiencia directa de los objetos comienza a quedar subordinada, en ciertas situaciones, al sistema de significaciones que le otorga el medio social. El problema que aquí surge para la epistemología genética es explicar cómo queda la asimilación, en dichos casos, condicionada por tal sistema de significaciones y en qué medida la interpretación de cada experiencia particular depende de ellas. (Piaget & García, 1982, p. 228; énfasis agregado en cursiva).

En base a estas afirmaciones, García formula la última de sus tesis centrales, que sintetizan el constructivismo de Piaget. Esa tesis refiere a la incidencia del contexto social en el sujeto cognoscente: “su acción se ejerce condicionando y modulando los instrumentos y mecanismos de asimilación [del sujeto sobre] los objetos de conocimiento” (García 2000, pp. 62-63). Un contexto sociocultural determinado, además, ofrece ciertos objetos de conocimiento cargados de significaciones sociales, con los que interactúa el individuo inmerso desde el inicio en ese medio particular.

La ciencia en tanto institución social, a su vez, se despliega en una sociedad específica y se encuentra condicionada por la ideología dominante o “concepción del mundo” de esa sociedad. Tal concepción ejerce la función de un “marco epistémico” del conocimiento, que facilita o limita la producción científica de la época (Piaget & García, 1982).

De igual modo, las creencias sociales o RS que se producen en grupo y se transmiten en ciertos contextos socioculturales posibilitan o limitan las concepciones que elaboran los niños sobre el mundo social. Es decir, las RS funcionan al modo de los “marcos epistémicos” antes señalados, ellas consisten en ciertas “creencias básicas acerca de la sociedad que los sujetos asumen en las interacciones sociales e institucionales” (Lenzi & Castorina, 2000b, p. 210). En síntesis: el sujeto construye sus propias hipótesis o “teorías” ingenuas explicativas acerca del mundo social, pero las RS restringen o posibilitan su

desarrollo de modo semejante a aquello que sucede en la producción científica. Se trata de una restricción cognitiva pero también social.

En el caso de los objetos del dominio social, por lo tanto, las concepciones o teorías infantiles no son el resultado de “la aplicación de operaciones intelectuales independientes de las acciones cognitivas y simbólicas sobre los contenidos sociales” (Castorina, Kohen & Zerbino, 2000). Estas concepciones, organizadas en teorías, se construyen durante el proceso de desarrollo de ideas en este dominio de conocimiento, pero en el marco de las restricciones sociales antes mencionadas.

El examen realizado de la perspectiva constructivista piagetiana sobre el conocimiento social, nos permite esquematizar sus *posiciones más actuales y críticas*, que se dirigen a integrar el aporte de las ciencias sociales en la caracterización del objeto de conocimiento social, y a revisar algunos de los supuestos de la tradición de investigación en este campo de conocimientos (Castorina, 2005). Entre estos últimos, se propone la necesidad de determinar las sucesivas teorías o hipótesis que construyen los sujetos con sus contenidos particulares en lugar de establecer solo estadios según las estructuras lógico-matemáticas; especificar las particularidades de las interacciones sujeto–objeto insertas generalmente en prácticas cotidianas contextualizadas (en el caso de la institución escolar, por ejemplo) y explicar el pasaje de uno a otro nivel de conocimiento explicitando los conflictos cognitivos que se resuelven, o bien los procesos de diferenciación-integración en juego.

Finalmente, en función de las perspectivas constructivistas compartidas de la psicología social de Moscovici y de la psicología genética, Duveen, desde la primera disciplina (Duveen, 1993, 1997; Duveen & Lloyd, 1990/2003, entre otros textos), y Castorina (2010), desde la segunda, retoman los supuestos citados de Piaget acerca del par individuo-sociedad y proponen una intersección fértil entre ambas disciplinas. La meta de ese estrecho trabajo interdisciplinario radica en investigar los objetos de conocimiento social de modo tal, que no se escinda aquel par primordial que interviene en la *comprensión psicológica* de los fenómenos sociales. Más aún cuando Piaget y García (1982), formulan la incidencia de las creencias sociales o RS en el conocimiento individual.

La psicología social se centra en la producción colectiva del grupo social y la psicología genética en la producción conceptual del individuo. Pero en ambas disciplinas resulta reduccionista suprimir las vinculaciones entrelazadas, sistémicas y dialécticas, que se producen entre los componentes del sistema individuo-sociedad, especialmente, cuando se dirigen a comprender la construcción del conocimiento social.

5. Breve panorama de los temas investigados

Desde un marco de inspiración piagetiana, las investigaciones acerca del desarrollo de nociones sociales, han sido abundantes en diferentes lugares del mundo. Por esa razón, solo se mencionan ciertos temas generales indagados.

Un dominio de conocimientos estudiado insistentemente se centra en los sistemas económicos. Los estudios empíricos enfocan las nociones de dinero, la movilidad social, los intercambios económicos -compra-venta, ganancia, distribución de mercancías-; la estratificación social y la riqueza y pobreza de las personas; la institución bancaria y las transacciones que allí se efectúan, entre otros. Esas investigaciones se han concretado en España, Gran Bretaña, Italia, Australia, México o Estados Unidos, y se reseñan brevemente en el Capítulo VI de este libro.

Otros campos en el que se han llevado a cabo investigaciones de orientación piagetiana, aunque en menor medida, refieren al desarrollo de nociones políticas, la idea de nación, la organización social de un país; o bien, acerca de las normas jurídicas, la justicia, la escuela, los derechos de los niños, la familia o la religión.

Así también, se han investigado temas que, sin constituir rigurosamente instituciones sociales en tanto interacciones institucionales con papeles pautados, implican nociones sociales como la muerte (ver Capítulo VII), o la enfermedad.

A continuación, se listan algunas de las temáticas estudiadas en Argentina desde un enfoque estrictamente piagetiano, que corresponde a una vertiente constructivista y crítica, que basa sus explicaciones acerca del desarrollo en los mecanismos funcionales de la última etapa de la teoría. Se registran solo las referencias básicas de sus autores:

- La autoridad presidencial: J. A. Castorina (Castorina & Aisenberg, 1989).
- La psicogénesis de la autoridad escolar: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Castorina & Lenzi, 1991/2000; Lenzi & Castorina, 2000a, entre otros).
- La psicogénesis de la noción de gobierno nacional (UBA-UNLP): A. M. Lenzi (Lenzi, 2007; Lenzi, Borzi *et al*, 2005, Lenzi, 2010, entre otros).
- La sanción y la autoridad escolar en preescolar: R. Kohen (Kohen, 2000).
- La conceptualización infantil del sistema de castigos en escuela primaria: M. Zerbino (Zerbino. 2000).
- Los criterios de valor económico en los niños: G. Faingenbaum (Faingembaum, 2000).
- El cambio conceptual en conocimientos políticos: una psicogénesis "artificial": A. M. Lenzi y J. A. Castorina (Lenzi & Castorina, 2000b, entre otros).
- La justicia inmanente y la creencia en un mundo justo: A. V. Barreiro, (Barreiro, 2008).
- Los derechos infantiles en el contexto escolar: M. Helman (Helman, 2010).
- Las ideas infantiles sobre la privacidad en la institución escolar: A. Horn, (Horn & Castorina, 2010).
- La psicogénesis de la noción de riqueza y pobreza de los países. S. Borzi, (Cap. VI de este libro).
- La comprensión infantil de la muerte: R. Tau (Cap. VII de este libro).

El conjunto de las investigaciones indicadas refleja el interés concitado por el desafiante campo de la construcción del mundo social, ya sea desde una orientación estrictamente piagetiana o bien, inspirada en ella.

6. A modo de conclusión

A través del capítulo hemos intentado evidenciar la complejidad, los distintos niveles de análisis y los desafíos que involucran la comprensión y el desarrollo de los conocimientos sobre la sociedad, particularmente los vinculados con las interacciones institucionalizadas pautadas socialmente. No obstante, las diferentes facetas examinadas acerca de la comprensión del mundo social son válidas a fin de reflexionar sobre las diversas investigaciones y temas que se presentan en el conjunto del libro.

También hemos enfatizado en la complejidad inherente al desarrollo humano, y en los supuestos filosóficos, generalmente implícitos, que subyacen a las teorías del desarrollo, puesto que se mantienen arduos debates entre ellas buscando la validez explicativa de unas en desmedro de otras. Creemos que explicitar esas cosmovisiones que delimitan los conceptos posibles de pensarse en una teoría determinada y mostrar la variedad de puntos de vista ante los fenómenos complejos, conduce a considerar con centralidad las propuestas epistemológicas actuales acerca de los sistemas dinámicos, relacionales y dialécticos, que intentan superar clásicas dicotomías al concebirlas como aspectos complementarios e indisolubles. Estas posiciones resultan más relevantes aún al situar esas dicotomías en el campo de la interpretación psicológica de lo social: individuo-sociedad, persona-contexto, endógeno-exógeno, innato-adquirido, entre otras.

Tal vez esas alternativas epistemológicas contemporáneas conformen un nuevo futuro para la psicología del desarrollo y se evite así la fragmentación explicativa que se constata tanto en las teorías del desarrollo en general, como en las dedicadas al desarrollo de los conocimientos sociales, en particular.

Bibliografía

- Barreiro, A. V. (2008). "El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente". *Estudios de Psicología*, 29 (3), 289-299.
- Barrett, M., & Buchanan-Barrow, E. (2005). "Emergent's themes in the study of children's understanding of society". En M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's Understanding of Society*. N.Y, USA-Canadá: Psychology Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Borzi, S. L., Peralta, L. O., Cabra, M., & Soloaga Piatti, N. L. (2015). "Los modelos explicativos del desarrollo cognitivo y la Psicología Genética". *Revista de Psicología. Segunda época*, Vol. 15, pp.32-44. Facultad de Psicología, UNLP.
- Bruner, J. S. (1990/2000). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Castorina, J. A. (2005). "La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista". En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2010). "Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación". En M. Carretero & J. A. Castorina y colaboradores: *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 35-59). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A., & Aisenberg, B. (1989). "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio". En J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar Ure, G. Palau & D. Colinvaux, *Problemas en Psicología genética* (pp. 63-155). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina J. A., & Baquero, R. J. (2005). "Las explicaciones sistémicas y la dialéctica del desarrollo". En *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky* (pp. 236-274). Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A., Kohen, R. C., & Zerbino, M. (2000). "Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social". En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 135-154). Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A., & Lenzi, A. M. (1991/2000). "Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar". Una indagación psicogenética. En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (1957/1999). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Delval, J. (2000). Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales. En K. Korta & F. García Murga (Comps.), *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam* (pp. 141-165). Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Delval, J. (2007). "Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad". *Educar, Curitiba*, 30, 45-64.
- Di Tella, T., Chumbita H., Gamba, S., & Gajardo, P. (2001). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: EMECÉ.
- Duveen, G. (1993). "The development of social representation of gender". *Papers on Social Representation*, 2 (3), 1-177.
- Duveen, G. (1997). "Psychological development as a social process". En L. Smith, J. Dockrell, & P. Tomlinson (Eds.), *Piaget, Vigotsky and beyond*. London: Routledge.
- Duveen, G. (2001). "Genesis and Structure. Piaget and Moscovici". En F. Buschini & N. Kalampalikis (Eds.), *Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990/2003). "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social". En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Barcelona: Gedisa.
- Emler, N., & Dickinson, J. (1985). "Children's representation of economic inequalities: the effects of social class". *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.

- Faigenbaum, G. (2000). "Los criterios del valor económico en el niño". En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 107-134). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1985/1999). "Psicogénesis y educación". En *Vigencia de Piaget* (pp.84-92). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1996). "Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget". En *Substratum*, vol. III, Nro. 8-9, 175-185.
- Fischer, G. N. (1992). *Campos de intervención en Psicología social*. Madrid: Narcea.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Madrid: Morata.
- Furnham, A., & Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. London: Routledge.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. México: Siglo XXI.
- Helman, M. (2010). "Los derechos en el contexto escolar: relaciones ente ideas infantiles y prácticas educativas". En J. A. Castorina (Coord.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías* (pp. 215-235). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Horn, A., & Castorina, J. A. (2010). "Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales". En J. A. Castorina (Coord.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías* (pp. 191-235). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jodelet, D. (1988). "La representación social. Fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici, *Psicología social, II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kohen, R. C. (2000). "La sanción y la autoridad escolar en el preescolar: El punto de vista infantil". En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 59-78). Barcelona: Gedisa.
- Kohen, R. C. (2005). "La construcción de la realidad jurídica". En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 99-124). Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.
- Lenzi, A. M. (2007). "Desarrollo conceptual del gobierno nacional". En S. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, & S. Schlemenson (Comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional* (pp. 161-167). Buenos Aires: Noveduc.
- Lenzi, A. M. (2010). "Desarrollo cognoscitivo y formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes". *Revista de Psicología-Segunda época, UNLP, 11*, 83-104.
- Lenzi, A. M., Borzi, S. L., Pataro, A., & Iglesias, M. C. (2005). "La construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana".

- En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 71-97). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lenzi, A. M., Borzi, S. L., & Tau, R. (2010). "El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia". *Fundamentos en Humanidades (UNSL)*, 11 (2), 137-161.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000a). "Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: La noción de autoridad escolar". En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 41-58). Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000b). "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo". En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 201-252). Barcelona: Gedisa.
- Lerner, R. (1997). *Concepts and Theories of Human Development*. (2º ed). N. J., USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1970). Preface. En D. Jodelet, J. Viet & P. Besnard (Eds.), *La Psychologie sociale. Une discipline en mouvement* (pp. 10-57). Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. En C. Herzlich, *Health and Illness. A social psychological analysis*. Oxford, London: Academic Press.
- Overton, W. F. (1984). "World views and their influence on psychological theory and research: Khun-Lakatos-Laudan". En H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 18, pp. 191-226). New York: Academic Press.
- Overton, W. F. (1998). "Development psychology. Philosophy, concepts, theory". En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, 5ª Ed. pp.107-188). New York: Wiley.
- Overton, W. F. (2003). "Development across the life span". En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks & J. Mistry (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: developmental psychology* (pp. 19-44). New York: John Wiley & Sons.
- Overton, W. F. (2007). "A coherent metatheory for dynamic systems: relational organicism and contextualism". *Human development*, 50, 154-159.
- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1934/1999). "Observaciones psicológicas sobre el autogobierno". En J. Piaget, *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1950/1975). "La explicación sociológica". En *Introducción a la Epistemología Genética, T3: El pensamiento biológico, psicológico y sociológico* (pp. 161-281). Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1965/1977). *Estudios Sociológicos*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1970/1978). "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta". En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Tomo 2 (pp. 208-213). Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

- Piaget, J., & García, R. (1982). "Ciencia, psicogénesis e ideología". En *Psicogénesis e historia de la ciencia* (pp. 227-245). México: Siglo XXI.
- Piaget, J., & Weil A. M. (1951). "Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relation avec l'étranger". *Bulletin International des Sciences Sociales*, 3(3), 615-621.
- Pozo, J. I. (1994). "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción". En M. J. Rodrigo (Comp.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 227-241). Madrid: Síntesis.
- Searle, J. (1992). *The rediscovery of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Smetana, J. G. (2006). "Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments". En M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-153). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Turiel, E. (1984/1989). "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social". En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Madrid: Alianza.
- Valsiner, J. (1998). "The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives". En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. (5º ed. Vol. 1. pp. 189-232), *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Valsiner, J. (2006). "Development epistemology and implications for methodology". En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development, Vol 1, Handbook of Child Psychology* (6º ed. pp. 166-209). New York: Wiley.
- Valsiner, J., & Winegar. J. L. (1992). "Introduction. A cultural-historical context for social "context"". En J. L. Winegar. & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context: Research and methodology* (Vol. 1, pp. 1-14). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wellman H. M., & Gelman, S. A. (1992). "Cognitive Development: Foundational theories of core domains". *Annual Review of Psychology*, 43, 337-75.
- Zerbino, M. (2000). "Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria". En J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 79-106). Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO II

El debate dominio general y dominio específico en las teorías del desarrollo del conocimiento

Julio Del Cueto

1. Introducción

La historia de la psicología ha estado atravesada por grandes debates teóricos que, en ocasiones, han sido presentados en términos dicotómicos. A las discusiones clásicas acerca de cuestiones tales como naturaleza vs. cultura o innato vs. adquirido, entre otras, ha venido a sumarse en las últimas décadas la distinción entre generalidad de dominio y especificidad de dominio en el desarrollo de los procesos cognitivos (Gómez & Núñez, 1998; Justo, 2004).

En efecto, frente a la concepción, en otra época dominante en psicología, que concibe a la mente como un sistema cognitivo unitario y general, cuyo funcionamiento homogéneo e invariable trasciende a los diversos contenidos sobre los que se aplica, los defensores de la especificidad de dominio plantean la existencia de componentes de la mente especializados en el procesamiento de tipos particulares de información.

La búsqueda de mecanismos generales que expliquen el cambio en el desarrollo cognitivo ha sido una tendencia predominante en psicología. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX esta tendencia ha sido duramente cuestionada por quienes entienden que la explicación de los cambios psicológicos debe atender necesariamente a la especificidad de los contenidos y de los principios que organizan dichos contenidos (Martí, 2005). En este sentido, la dicotomía entre especificidad o generalidad de dominio de los cambios psicológicos comprende, por un lado, la cuestión de si las transformaciones involucran al sistema cognitivo en su conjunto o si, por el contrario, se trata de cambios locales y limitados a ciertos dominios. Y, por otro lado, la pregunta acerca de si los mecanismos postulados son generales y valen para la explicación de cualquier tipo de cambio o si son específicos de dominio (Castorina, Carretero & Barreiro, 2012; Martí, 2005).

Es preciso aclarar que existen diferentes posiciones entre quienes defienden la hipótesis de la especificidad de dominio, algunas de ellas incompatibles entre sí. En primer lugar, la tesis de la cognición especializada puede quedar acotada a la existencia de algunas *aptitudes inferenciales*, aceptando la posibilidad de que otras competencias sean de carácter general. En segundo lugar, la hipótesis de la especialización a un dominio puede *circunscribirse a los procesos perceptivos*, consintiendo la existencia de procesos generales no restringidos por el

contenido. En tercer lugar, la tesis de una cognición especializada por dominios puede hacer referencia a los *mecanismos involucrados* en el aprendizaje o la formación de las habilidades cognitivas, admitiendo simultáneamente la posibilidad de un uso general de esas competencias una vez conformadas. En cuarto lugar, una versión radical de la especificidad de dominio considera que la especialización cognitiva es una *característica básica* de la mente que no se circunscribe a los sistemas periféricos sino que también incluye a buena parte del pensamiento conceptual e inferencial. Finalmente, la noción de especificidad de dominio puede referir al *estado final* del desarrollo de una competencia cognitiva, mientras que se reconoce la generalidad de los principios que rigen su formación (Justo, 2004).

A partir de los años ochenta, la noción de especificidad de dominio recibió un fuerte impulso con la publicación del libro *La modularidad de la mente* (Fodor, 1986). El filósofo Jerry Fodor retomaba allí la hipótesis modular, postulada previamente por Chomsky, para defender una arquitectura de la mente humana constituida por módulos innatos, independientes y encapsulados.

A partir del trabajo de Fodor, muchos autores van a asumir la tesis de una mente pre-especializada que se desarrolla en dominios diferenciados. Cada uno de estos dominios dispondría de un conjunto de restricciones que le permitiría operar únicamente con un tipo de información específica, correspondiente a ese dominio particular.

Esta postura va a confluir, en los años siguientes, con una serie de enfoques teóricos y de estudios empíricos que contribuyeron a consolidar la tesis de que el desarrollo del conocimiento debe ser considerado como de dominio específico. En los siguientes apartados abordaremos algunas de las propuestas e investigaciones que consideramos más relevantes para ese desarrollo: la cuestión de las restricciones de las representaciones, la concepción de la modularidad de la mente, las investigaciones sobre las capacidades tempranas del bebé, la Psicología Evolucionista o “Nueva Síntesis” y el nuevo constructivismo emergentista.

2. Una nueva dicotomía: Especificidad Vs. Generalidad de dominio

Las investigaciones que defienden la especificidad de los dominios de conocimiento parten de la crítica a los enfoques “generalistas”. Estas perspectivas “consideran al conocimiento en términos de procesos generales (procesamiento de la información en sentido amplio, mecanismos de aprendizaje inespecíficos), o bien de sistemas válidos para cualquier campo (tales como las estructuras lógico-matemáticas de Piaget)” (Castorina & Faigenbaum, 2000, p. 10).

El enfoque del constructivismo piagetiano² es el mejor ejemplo de la perspectiva generalista de los cambios en el desarrollo cognitivo, la cual resulta congruente con el propósito

² Nota de la coordinadora: la posición de la Cátedra de Psicología Genética a este respecto se explicita en el Capítulo I.

epistemológico perseguido por Piaget: desentrañar la forma en que se construye el conocimiento racional de la ciencia (Martí, 2005).

La teoría piagetiana parte del rechazo a la existencia de cualquier tipo de estructura innata o de conocimiento de dominio específico originaria en el niño, más allá de los reflejos sensoriales y los procesos funcionales de asimilación, acomodación y equilibración, generales para todos los dominios. Piaget defiende la idea de que la inteligencia es un conjunto de sistemas abstractos capaces de ser utilizados con independencia del contenido al que se aplican. Desde esta perspectiva, el carácter distintivo de la inteligencia humana es la capacidad general de examinar la estructura lógica abstracta de los problemas que aborda. En este sentido, las diferencias entre distintos dominios de conocimiento no serían más que un “efecto secundario” del funcionamiento de una competencia de dominio general subyacente. La experticia de un sujeto en un área particular de contenidos podría facilitar la aplicación de la lógica formal en la resolución de un problema, pero la competencia lógico-formal sigue siendo de dominio general y universal (Gómez & Núñez, 1998).

Es cierto que con la noción de “desfases horizontales”, Piaget atendió también al papel jugado por los contenidos y las propiedades de los objetos en la construcción de una estructura. Sin embargo, le sigue otorgando un papel decisivo a las operaciones del sujeto, mientras que los “desfases” son interpretados como excepciones debidas a las resistencias de los objetos a la estructuración operatoria del sujeto. Aun en el enfoque funcional que desarrolla desde la década del setenta, la explicación de los cambios cognitivos sigue obedeciendo al funcionamiento de una serie de mecanismos generales que se emplean en todo tipo de contenido y en cualquier situación (Martí, 2005).

Frente a la perspectiva de Piaget comenzó a imponerse, a mediados de la década del ochenta, la tesis de una mente pre-especializada o con conocimientos previos a la experiencia.

Ya desde los años sesenta, la concepción chomskiana del lenguaje supuso un fuerte cuestionamiento a la perspectiva de la generalidad de dominio. El lingüista Noam Chomsky sostenía que la *pobreza de estímulos lingüísticos* a que están expuestos los niños no permite explicar cómo llegan a dominar en tan poco tiempo la gramática de su lengua materna, recurriendo solo a mecanismos generales de aprendizaje. Esta convicción lo llevó a postular la existencia de un dispositivo modular innato para la adquisición del lenguaje. (Enesco & Delval, 2006b; Gómez & Núñez, 1998).

A partir de allí, la pregunta que comienza a tomar forma es si la mente del ser humano posee procesos cognitivos de carácter general que pueden ser aplicables a las distintas esferas de la realidad (física, social, moral, matemática, etc.). O si, por el contrario, dispone de un conjunto de procesos de dominio específico, cada uno de los cuales estaría especializado en el tratamiento de un tipo particular de conocimiento:

El razonamiento humano está orientado por una cantidad de sistemas de conocimiento de dominio específico. Cada uno de esos sistemas se caracteriza por un conjunto de principios básicos que definen cuáles son las entidades que abarca ese dominio y sustentan el razonamiento acerca de ellas. Desde esta

perspectiva, el aprendizaje consiste en un enriquecimiento de los principios básicos y su consolidación (Carey & Spelke, 2002, p. 243).

Karmiloff-Smith (1994) define a un dominio como el “conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento” (p. 23) del mundo, tales como el lenguaje, el número, la física, el mundo social, etc. Por su parte, Hirschfeld y Gelman, (2002b) sostienen que la noción de especificidad de dominio presupone “que la estructura del conocimiento difiere en varios aspectos, según las áreas de contenido a que se refiere” (p. 17). En este sentido, los autores defienden la idea de una mente concebida como una colección de subsistemas independientes, diseñados para llevar a cabo ciertas tareas bien definidas (Hirschfeld & Gelman, 2002a).

Si bien no existe consenso entre los distintos autores acerca de la definición de la noción de dominio, Hirschfeld y Gelman (2002a) reconocen una serie de *características funcionales* que contribuyen a esclarecerla (Martí, 2005). En primer lugar, sostienen que los dominios poseen una función conceptual, actuando como *guías que ayudan a organizar el mundo*. En tanto “la competencia de dominio facilita la centración de la atención en un determinado tipo de información en detrimento de otras informaciones” (Martí, 2005, p. 108), ayuda a identificar a los fenómenos que corresponden a una categoría general, como la categoría de los seres vivos o la categoría de objetos inanimados, por ejemplo (Hirschfeld & Gelman, 2002a).

En segundo lugar, caracterizan a los dominios como *marcos explicativos*. Los fenómenos pertenecientes a un dominio comparten entre sí una serie de propiedades comunes relevantes que hacen posible identificarlos como miembros de una misma categoría. Por ejemplo, los seres humanos en tanto agentes poseen la propiedad de comportarse de acuerdo a sus creencias (Hirschfeld & Gelman, 2002a; Martí, 2005).

En tercer lugar, los dominios son presentados como *dispositivos funcionales*. Desde esta perspectiva, las habilidades vinculadas a un dominio de conocimiento están restringidas a un conjunto de competencias que puede desarrollar un organismo. En este sentido, los dominios constituyen soluciones adaptativas, compartidas por los miembros de una especie, para resolver problemas que deben enfrentar de manera recurrente. Sin embargo, es posible que en distintos dominios (numérico, lingüístico, espacial, etc.) la relación entre la base biológica y los mecanismos de aprendizaje pueda ser diferente según las circunstancias ambientales. Es por ello que la mayor o menor generalidad con que algunas competencias cognitivas pueden aparecer entre los miembros de la especie depende, en parte, del grado en que las distintas situaciones ambientales puedan llegar a favorecer o no el desarrollo de la competencia de dominio subyacente (Hirschfeld & Gelman, 2002a; Martí, 2005).

Finalmente, los dominios son *mecanismos de difícil acceso a la conciencia*. En términos generales, los autores que defienden la perspectiva de dominio específico tienden a considerar que la conciencia y la voluntad intervienen muy poco, cuando lo hacen, en el procesamiento de la información de dominio (Hirschfeld & Gelman, 2002a; Martí, 2005).

Antes de abordar algunos de las tradiciones que han dado impulso a la perspectiva basada en la especificidad de dominio, expondremos la cuestión de las restricciones.

3. Restricciones y especificidad de dominio

Los enfoques que se ocupan del desarrollo cognitivo, especialmente aquellos que defienden la perspectiva de la especificidad de dominios, postulan que, en la adquisición de los conocimientos, siempre opera algún tipo de restricciones.

El término restricción ha sido utilizado con dos connotaciones diferentes. Una connotación positiva sostiene que una restricción es aquella que posibilita e impulsa el aprendizaje en un dominio determinado, de acuerdo a ciertos principios innatamente especificados. La segunda connotación es negativa y considera a una restricción como un limitante que recorta la competencia del aprendiz (Castorina & Faigenbaum, 2000; Karmiloff-Smith, 1994).

El problema de las restricciones comienza a tomar forma a partir de la discusión acerca de la inducción. Ante la pregunta de cómo pueden los niños centrarse en los aspectos de la experiencia que son relevantes para un dominio particular, Rochel Gelman (1990) defiende la existencia de mecanismos de dominio específico que actúan como restricciones que guían al aprendiz en la selección de los *inputs* relevantes y la generación de inferencias (Gelman, 1990; Hirschfeld & Gelman, 2002a).

Ya en la teoría del lenguaje postulada por Noam Chomsky, la noción de restricción ocupaba un lugar central. Desde la perspectiva chomskiana una restricción es lo que limita las posibilidades de transformación de una oración determinando cuáles son gramaticalmente posibles de generar y cuáles no.

La propuesta formulada por Chomsky posee tres componentes. En primer lugar, postula que las propiedades de la facultad del lenguaje están determinadas por principios diferentes a los de otros dominios de la mente. En segundo lugar, esos principios están biológicamente determinados. Por último, ningún mecanismo general de aprendizaje puede originar las propiedades de la facultad del lenguaje (Hirschfeld & Gelman, 2002a).

Chomsky sostiene que los estímulos lingüísticos a los que se ve expuesto el bebé son insuficientes para que pueda inferir, a partir de ellos, los principios abstractos necesarios para el procesamiento lingüístico. Además, el comportamiento lingüístico de los niños, mientras aprenden su lengua materna, muestra una llamativa ausencia de errores en la utilización de los principios gramaticales. Estas dos evidencias, la pobreza del estímulo lingüístico y la ausencia de errores, sumadas al hecho de que todos los seres humanos logran adquirir un lenguaje, lo llevan a defender la existencia de una gramática universal que actúa como una restricción, propia del aparato cognitivo humano (Castorina & Faigenbaum, 2000). Como el proceso de adquisición del lenguaje es similar en contextos culturales y lingüísticos diversos, Chomsky concluye que la capacidad para aprender el lenguaje y el sistema de reglas gramaticales son universales, innatos y, en tanto tales, la condición necesaria para la adquisición de la gramática particular de una lengua natural.

Como la hipótesis innatista de la propuesta Chomskiana puede ser extendida a otros dominios de conocimiento, contiene el núcleo básico del programa que luego desarrollarán los teóricos del conocimiento de dominio específico (Castorina & Faigenbaum, 2000).

Investigadores provenientes de la Psicología Cognitiva del Desarrollo han propuesto diferentes tipos de restricciones. Elizabeth Spelke, como veremos más adelante, sugiere la existencia de restricciones muy tempranas que operan sobre la percepción de objetos y de agentes, entre otras (Carey & Spelke, 2002; Spelke, 1990, 2010). También se ha sugerido la existencia de restricciones en la comprensión de números, en la comprensión causal del movimiento animado e inanimado (Gelman, 1990) y en la comprensión de las relaciones causales (Hirschfeld & Gelman, 2002a).

Para estos autores neo-innatistas las restricciones son innatas, implícitas, actúan sobre las representaciones de un dominio, son relativamente fijas y condición previa indispensable para que se lleve a cabo el proceso de conocimiento (Castorina & Faigenbaum, 2000).

Más allá de la diferencia entre los distintos autores en cuanto a la naturaleza, alcance e importancia de las restricciones, existe una afinidad entre la noción de restricciones y la de especificidad de dominio. Desde esta última perspectiva, las restricciones serían “estructuras organizadoras” que orientan la atención del niño hacia aquellos datos que son relevantes para un dominio:

La tesis es que la mente aporta principios organizadores dominio-específicos que permiten la estructuración y asimilación de los hechos y conceptos, ya que así quienes aprenden pueden estrechar el espectro de posibles interpretaciones del entorno, dado que tienen presunciones implícitas que guían su búsqueda de datos relevantes (Gelman, 1990, en Hirschfeld & Gelman, 2002a, p. 35).

En cada uno de los dominios estarían operando ciertos principios que restringen el tipo de información que puede ser procesada. De este modo el sistema cognitivo puede enfocarse en los aspectos más relevantes de cada situación particular.

Como ya mencionamos, no existe acuerdo entre los investigadores en relación a la definición de la noción de dominio, a cuántos dominios existen, a si pueden o no variar con el transcurso del tiempo, a si son encapsulados o hay comunicación entre ellos, etc. No obstante esta falta de acuerdo, hay un factor común en el que todos acuerdan: el suponer la existencia de restricciones respecto de tipos específicos de conocimiento. Sin las restricciones que proveen los principios y mecanismos de procesamiento específico de dominio, postulados por los autores cognitivistas, sería prácticamente imposible para un niño descubrir, por ejemplo, el significado de las palabras, ya que le resultaría imposible de procesar la cantidad de hipótesis que necesitaría formular (Castorina & Faigenbaum, 2000). En este sentido, Keil (1990) considera que actúan como restricciones todos aquellos “factores intrínsecos a un aprendizaje” (p. 136) que permiten limitar el número de hipótesis que el aprendiz podría formular.

Como puede apreciarse, los investigadores cognitivos postulan que las restricciones son necesarias para poder explicar de forma aceptable la pauta de aprendizaje característica de cada dominio. Por otra parte, la noción de especificidad de dominio, es decir, la idea de que existen capacidades cognitivas especializadas en el procesamiento de cierto tipo de información, se encuentra también relacionada estrechamente con el postulado de una mente

modular, con sistemas independientes que poseen, cada uno de ellos, sus propios principios estructurales (Hirschfeld & Gelman, 2002a). En el apartado siguiente se desarrolla esa relación.

4. La Modularidad de la Mente

La concepción moderna de organización modular de la mente tiene sus comienzos en la década de 1950 -con la aparición las primeras computadoras, los trabajos de Inteligencia Artificial y la Psicología Cognitiva- como resultado de un proceso de reflexión acerca de cómo concebir un proceso computacional determinado (Enesco & Delval, 2006; Sopena, Ramos & Gilboy, 2003). No obstante, esta concepción encuentra su notoriedad y una mayor repercusión en psicología a partir de la década de 1980, con la publicación del libro de Jerry Fodor (1986) *La modularidad de la mente*.

Como ya hemos mencionado, a fines de la década de 1950, el lingüista Noam Chomsky planteó algunas dudas acerca de la posibilidad de explicar la adquisición del lenguaje a partir de procesos generales de aprendizaje. Chomsky sostenía que nacemos con “órganos mentales” que nos permiten desarrollar el lenguaje, el cual se convirtió en el modelo de una facultad innata y específica (Enesco & Delval, 2006a).

En *La modularidad de la mente* (1986), Fodor toma como punto de partida algunos aspectos de la obra de Chomsky y considera que la mente puede estar conformada por sistemas de entrada o módulos “verticales”, que se especializan en dominios de actuación específicos. Esto no significa que para Fodor todos los sistemas de la mente deban ser considerados como modulares y específicos de dominio, por el contrario, el autor defiende una arquitectura funcional de la mente humana constituida por tres componentes, a saber: los transductores, los sistemas modulares de entrada y los sistemas centrales.

Los transductores son sistemas analógicos que actúan como interfaz de la mente con el mundo. Su función es convertir “la estimulación proximal en señales neurales”, preservando “el contenido informativo de sus entradas, alterando tan sólo el formato en que se presenta la información” (Fodor, 1986, p. 68). Los módulos son sistemas de cómputo que operan con posterioridad a la transducción, con el objetivo de proporcionar información a los sistemas centrales. A diferencia de los transductores, que preservan el contenido informativo, los módulos *son sistemas de inferencia* que tienen por función interpretar las representaciones que aportan los transductores, poniendo a disposición de los sistemas centrales información relativa a la organización de los estímulos distales. Fodor aventura la existencia de seis sistemas de entrada, cinco de ellos correspondientes a cada una de las modalidades sensorio-perceptivas (visión, audición, tacto, olfato, gusto) y el sexto correspondiente al lenguaje. Finalmente, los procesadores centrales son sistemas de cómputo relativamente inespecíficos, no modulares y flexibles que hacen uso de la información provista por los sistemas de entrada. La función principal de estos procesadores es la formación y fijación de creencias. Dos propiedades caracterizan a los sistemas centrales: isotropía, es decir, el acceso irrestricto a toda clase de

conocimiento representado en el sistema; y quineanismo, esto es, que el grado de confirmación asignado a una hipótesis es sensible a las propiedades de todo el sistema de creencias (Fodor, 1986; García-Albea, 2003; Justo, 2004; Rivière, 1987).

Ahora bien, según Fodor, los módulos poseen ocho propiedades en común: (1) especificidad de dominio: cada módulo responde a cierto tipo de inputs, en los que está especializado y ejecuta con ella un único tipo de operación; (2) carácter obligatorio: el procesamiento de los inputs relevantes recibidos por un módulo es automático y no está sujeto al control voluntario del sujeto; (3) el acceso del procesador central a la información contenida en los módulos es significativamente restringido: los niveles intermedios del procesamiento perceptivo son relativamente inaccesibles a la conciencia; (4) encapsulamiento informativo: refiere a la naturaleza cerrada, cognitivamente impenetrable, de los sistemas de entrada, esto es, los sistemas centrales no tienen acceso ni influencia sobre las operaciones que se llevan a cabo en el módulo y, al mismo tiempo, cada módulo trabaja con la información que le es específica, sin interactuar con otros módulos; (5) rapidez de actuación: el encapsulamiento, la obligatoriedad y la automaticidad del procesamiento de la información por parte de los módulos permite una velocidad de procesamiento muy alta puesto que a estos sistemas de entrada no les es necesario tomar decisiones; (6) resultados superficiales: el procesamiento de los sistemas de entrada suministra categorizaciones básicas que deben completarse con la información de los sistemas centrales; (7) arquitectura neuronal fija: los módulos se encontrarían localizados en un área específica del cerebro y sus conexiones nerviosas serían relativamente invariables por estar genéticamente especificadas; y, (8) patrones de disfunción específicos: las perturbaciones en el funcionamiento de los módulos son muy definidas y selectivas (Fodor, 1986; Justo, 2004; Sopena, Ramos & Gilboy, 2003).

En resumen, los sistemas modulares son mecanismos computacionales especializados en el procesamiento de información específica de dominio cuya función es la de mediar entre los transductores sensoriales y los procesos cognitivos centrales. Son mecanismos inferenciales, autónomos, cuya actuación es independiente a la de otros sistemas cognitivos, son de activación obligatoria, automática y rápida, están localizados neuronalmente e innatamente especificados. Entre las propiedades enumeradas, las dos fundamentales son el encapsulamiento informativo y la especificidad de dominio, puesto que de ellas se derivan las demás propiedades (Justo, 2004).

Al comienzo de este apartado hemos mencionado la distinción funcional que realiza Fodor entre los sistemas de entrada y los sistemas centrales encargados de la fijación de creencias. Esta distinción en la arquitectura de la mente es correlativa, para el autor, a la demarcación entre aquellas áreas más fructíferas para la investigación cognitiva y aquellas otras de las que no puede esperarse un avance significativo. Desde el punto de vista de Fodor, los resultados de las investigaciones sobre los procesos centrales llevadas a cabo por la psicología cognitiva han sido sumamente limitados. Estos procesos serían “poco aptos para un estudio científico” puesto que los sistemas centrales resultan “dominios poco adecuados para elaborar modelos computacionales” (Fodor, 1986, pp. 175-176).

5. Después de Fodor: el impacto de la concepción modular de la mente en la psicología cognitiva

Según algunos autores (Igoa, 2003; Gomila, 2003), existe consenso en considerar a *La modularidad de la mente* como uno de los libros de psicología teórica más citados y como una obra fecunda a la hora de suscitar teorías o modelos de investigación empírica. No obstante, también se considera que su influencia en las disciplinas cognitivas es limitada si se tiene en cuenta la cantidad de investigadores que siguen estrictamente sus propuestas. Como sentencia Igoa: “hay pocos fodorianos” (Igoa, 2003, p. 530).

La propuesta defendida por Fodor en *La modularidad de la mente* ha dado lugar a diversos enfoques alejados, en mayor o menor grado, de los planteos del autor. Igoa (2003) sugiere dos razones estrechamente relacionadas para explicar esta derivación de la obra fodoriana. En primer lugar, la noción de modularidad formulada por Fodor es muy restringida, en consecuencia su arquitectura de la mente resulta ser sólo en parte modular. En segundo lugar, Fodor ha explicitado que considera a la parte no modular de la mente (creencias, pensamiento, etc.) difícil de abordar desde un punto de vista científico. Estos dos factores han llevado a muchos investigadores a buscar arquitecturas alternativas que permitan someter a investigación científica los procesos cognitivos excluidos por Fodor (Gomila, 2003; Igoa, 2003).

Si bien las posturas que plantean una arquitectura modular de la mente tienen consecuencias importantes para los enfoques que postulan la existencia de dominios específicos, lo cierto es que estas dos perspectivas se distinguen en algunos aspectos significativos. Una diferencia fundamental entre los enfoques modulares y los enfoques de dominio específico es que los primeros enfatizan “la arquitectura cognitiva funcional”, mientras que los segundos enfatizan más “la especialización para tipos específicos de conocimientos” (Hirschfeld & Gelman, 2002, p. 33).

La llamada Nueva Síntesis o Modularidad Masiva es uno de los enfoques que priorizan la arquitectura funcional de la mente. A partir de una síntesis entre la teoría de la evolución de base neo-darwiniana y la teoría computacional de la mente, este enfoque defiende una arquitectura de la mente altamente especializada en la que las estructuras cognitivas son un resultado de la selección natural (Igoa, 2003). Otros investigadores, tales como Gardner, Jackendoff, Spelke y Karmiloff-Smith, han hecho de la especificidad de dominio la característica básica y definitoria de los módulos, en detrimento del encapsulamiento informativo. Lo que diferencia a los distintos autores que asumen esta última postura radica, fundamentalmente, en su concepción innatista o emergentista de los módulos (Igoa, 2003).

Otro campo en el que las nociones de modularidad y de especificidad de dominios han sido de lo más fructíferas es la psicología cognitiva del desarrollo. A partir de la confluencia entre estas nociones y las novedosas técnicas de investigación con bebés, la psicología del desarrollo ha construido una imagen de un bebé con capacidades perceptivas y conceptuales muy sofisticadas.

En los siguientes apartados abordaremos con un poco más de detalle estas tres “versiones post-fodorianas” de dominio específico: los nuevos estudios con bebés de la psicología cognitiva del desarrollo, la modularidad masiva o nueva síntesis, y la concepción emergentista de Karmiloff-Smith.

6. La especificidad de dominios en la psicología del desarrollo: los nuevos estudios con bebés

Existen diversas perspectivas acerca de cómo considerar el desarrollo cognitivo. Para algunos, consiste en un proceso de cambio en el cual las modificaciones más significativas ocurren durante el transcurso de la ontogenia. Para otros, en cambio, se trata de un proceso de enriquecimiento durante el curso de la vida del individuo, asentado en capacidades adquiridas en la filogenia. Ambas perspectivas, por supuesto, son los dos extremos de un abanico que admite muchas posiciones intermedias.

La teoría piagetiana se reconoce en la primera perspectiva, mientras que con la segunda se alinean muchos de los nuevos estudios con bebés que plantean la existencia de mecanismos y principios innatos y de dominio específico.

A diferencia de las corrientes psicológicas fundadas en la tradición empirista, Piaget considera que el origen del conocimiento no puede ser explicado exclusivamente a partir de nuestra experiencia sensorial. Nuestro conocimiento del mundo es el resultado de una construcción que tiene como pilares fundamentales a la acción y a unos pocos mecanismos funcionales de carácter general.

Las investigaciones que Piaget realizó lo llevaron a establecer que la comprensión del mundo que tienen los bebés durante los primeros cuatro o cinco meses de vida, esto es, antes de que puedan manipular objetos, es muy limitada. Desde esta perspectiva, la noción de objeto, concebido como una entidad sólida, independiente, unificada y permanente, es adquirida por el bebé en el transcurso de los dos primeros años de vida, gracias a la creación y coordinación de sus esquemas de acción.

En efecto, para Piaget, el mundo del bebé recién nacido no posee ni orden ni organización, su experiencia es esencialmente perceptiva y motora, pero no conceptual. Las nociones de objeto, espacio y causalidad, más que conocimientos conceptuales o representaciones mentales explícitas, comienzan siendo eminentemente prácticas y están ligadas a los esquemas de acción que el niño construye a partir de su interacción con los objetos. La complejización e integración jerárquica progresiva de estos esquemas va formando las estructuras generales de representación que operan sobre todos los dominios del sistema cognitivo (Enesco, 2012, 2003; Gómez, 2007).

Desde la psicología cognitiva del desarrollo, se le ha cuestionado a Piaget la relación solidaria que estableció entre acción y conocimiento. Esta crítica ha tenido importantes

consecuencias a la hora de determinar nuevas líneas y programas de investigación que han llevado a construir una imagen bastante diferente del estado inicial del bebé.

Paralelamente, el desarrollo de nuevas técnicas de investigación con bebés ha dado origen, sobre todo desde los años '80, a una enorme cantidad de estudios sobre las capacidades cognitivas tempranas. Además de las tareas de búsqueda visual y manual, típicas de las experiencias piagetianas, se incorporaron estudios basados en medidas fisiológicas (por ejemplo, la tasa cardíaca o el ritmo respiratorio) y medidas conductuales (por ejemplo, la succión, la dirección de la mirada y el tiempo de mirada). Mediante los paradigmas experimentales de habituación, violación de expectativas y preferencia visual, se han investigado las capacidades perceptivas de los bebés, la permanencia del objeto y el conocimiento de las propiedades del mundo físico, entre otros procesos cognitivos (Enesco, 2012, 2003; Mariscal, Casla, Rujas & Aguado-Orea, 2012).

Estas investigaciones fueron diseñadas con el objetivo de examinar dos hipótesis acerca de las capacidades cognitivas tempranas: a) desde los primeros meses de vida el bebé posee una representación del objeto como una entidad que existe independientemente de si es o no percibida, y b) tiene conocimiento de las propiedades físicas básicas que definen la identidad de un objeto (Enesco, 2003).

Como resultado de estos estudios, los investigadores han llegado a la conclusión de que los bebés de pocos meses de vida tienen un amplio conocimiento conceptual de los objetos, de su permanencia y de las propiedades del mundo físico. Aun cuando no lo puedan mostrar a través de la manipulación, como en las típicas tareas piagetianas, los bebés *saben* que los objetos existen, aun cuando no los puedan ver, saben que sus propiedades son constantes y que sus trayectorias obedecen a ciertos principios. Al bebé sensomotor de Piaget, le oponen un bebé con competencias conceptuales de base, que le permiten dar sentido a la experiencia perceptiva del mundo (Enesco, 2012, 2003; Gómez, 2007; Rochat, 2004).

En una experiencia clásica en esta línea de investigación, Baillargeon y colaboradores modificaron una de las experiencias de Piaget para determinar la permanencia del objeto y midieron la reacción del bebé al levantar una pantalla que previamente había sido colocada para ocultar a un objeto de la vista del niño. En una de las condiciones de la experiencia se retira disimuladamente el objeto, de modo tal que al levantar la pantalla el objeto ha desaparecido.

Si los bebés de 4 o 5 meses realmente fueran incapaces de representarse el objeto escondido no deberían sorprenderse en absoluto. Sin embargo, lo que se observa sistemáticamente es que se quedan mirando durante más tiempo (como si estuvieran sorprendidos) a las condiciones en que los objetos que se habían escondido no aparecen (Gómez, 2007, p. 108).

También Elizabeth Spelke (Spelke, 1990, 1994, 2010) mostró, en un conjunto de estudios, que los bebés pequeños mantienen la mirada durante más tiempo sobre situaciones en que los objetos parecen transgredir algún principio físico básico (como el principio de solidez o el de no

acción a distancia, por ejemplo). Estos resultados han llevado a postular la existencia temprana de conocimientos rudimentarios acerca de los principios físicos básicos de los objetos (Enesco, 2012, 2003; Rochat, 2004).

Experiencias de este tipo, que se han multiplicado en los últimos 30 años, parecen mostrar que el conocimiento de los objetos que tienen los bebés pequeños es más independiente de las acciones y más precoz de lo que Piaget suponía. La pregunta clave es cómo interpretar esa precocidad. Muchos autores se han inclinado a considerar que *ese conocimiento es innato y específico de dominio*.

Una de las investigadoras que más se ha dedicado a indagar las capacidades cognitivas tempranas es la ya mencionada Elizabeth Spelke. A partir de una serie de investigaciones realizada a lo largo de más de veinte años ha llegado a postular la existencia de cinco sistemas cognitivos o sistemas de *conocimientos nucleares (Core Knowledge)*. Estos son

sistemas para representar determinadas “cosas” y razonar acerca de ellas: 1) objetos materiales inanimados y sus movimientos; 2) agentes intencionales y sus acciones con miras a una meta; 3) lugares del entorno que se pueden recorrer y sus relaciones geométricas; 4) conjuntos de objetos o sucesos y sus relaciones numéricas ordinales y aritméticas y 5) compañeros sociales que entablan con el infante interacciones recíprocas. (Spelke, 2010, pp. 168-169).

Estos *conocimientos nucleares* son *específicos de dominio, universales e independientes de la cultura* y surgirían en la infancia temprana, acompañando el crecimiento del niño sin sufrir cambios sustanciales (Spelke, 2010).

Un buen ejemplo de este tipo de conocimientos, que por otra parte ha sido muy investigado, es el llamado “sistema para representar objetos”. Según esta perspectiva, los bebés recién nacidos poseen ciertas habilidades básicas para representar: pueden seguir con la mirada el desplazamiento de objetos visibles, pueden realizar inferencias sobre las partes no visibles de un objeto y pueden representarlo cuando el mismo ya no está dentro de su campo visual. Por supuesto, si se lo compara con las capacidades adultas, la aptitud de los bebés para representar objetos es limitada, dado que los bebés solo podrían representarse aquellos objetos que tengan cohesión interna y no pueden representárselos como pertenecientes a una clase, entre otras limitaciones. Aun así, las habilidades y limitaciones con las que cuentan los bebés son las mismas que manifiestan los adultos cuando se enfrentan a entidades desconocidas o poco conocidas (Carey & Spelke, 2002; Spelke, 2010).

Los resultados de estas indagaciones han llevado a muchos investigadores a postular que el conocimiento de los objetos y las propiedades del mundo físico dependen de sistemas innatos de dominio específico. No obstante, es importante señalar que existen explicaciones alternativas que consideran atrevidas y apresuradas a las conclusiones extraídas de estas investigaciones.

Algunos autores (Enesco, 2012, 2003; Enesco & Delval, 2006a, 2006b) insisten en que la aparición precoz de una conducta no es un criterio suficiente para determinar que se trata de una disposición específica innata.

Por otra parte, también han sido criticados los métodos utilizados para llevar a cabo las investigaciones reseñadas. Entre estos cuestionamientos destacan, por un lado, la falta de validez ecológica de los estudios de laboratorio y, por otro lado, las dificultades surgidas al intentar replicar algunos experimentos. En numerosas ocasiones, la introducción de pequeños cambios en las condiciones experimentales, que en apariencia no eran cruciales para los objetivos del experimento, terminó modificando los resultados de manera significativa (Enesco, 2003).

Otra dificultad, no menor, es el hecho de que muchas de las conclusiones se basan exclusivamente en un único indicador, por demás ambiguo, el tiempo de mirada del bebé, de modo tal que los resultados de los experimentos admiten más de una interpretación posible. En efecto, hay quienes plantean que no hace falta postular un conocimiento conceptual temprano para explicar los resultados en los experimentos de violación de expectativas o de preferencia visual. Muchos de estos estudios podrían explicarse como resultado de un aprendizaje perceptivo, o postulando la existencia de sesgos y preferencias perceptivas o atencionales en lugar de una representación del objeto o un conocimiento conceptual de sus propiedades (para una revisión más detallada de estas críticas ver Enesco, 2003, 2012, Karmiloff-Smith, 1994).

Una crítica por demás interesante es la que realiza Cintia Rodríguez Garrido (2006) quien advierte que el campo de problemas abordados por Piaget se ha estrechado en las investigaciones que estamos comentando. El objeto real y tridimensional ha sido substituido por la proyección de una imagen bidimensional en una pantalla.

Imagen de un objeto dotado de una extraña capacidad de movimiento propio que le permite aparecer y desaparecer sucesivamente. La *búsqueda activa* del niño descrita por Piaget, cede así paso a la percepción *más o menos pasiva del estímulo visual*, estímulo que, sin embargo, sí es muy activo desplazándose por su cuenta de un lado para otro. De modo que el sujeto ya no actúa, porque el que lo hace es el objeto (Rodríguez Garrido, 2006, p. 152).

No está claro que para el bebé la percepción de una imagen sea equivalente sin más a la percepción del objeto, como parecen suponer algunos investigadores. La pregunta crucial es si el concepto de objeto que sustentan estas investigaciones es idéntico al concepto de objeto que investigaba Piaget. Finalmente, tampoco es tomada en cuenta la dimensión cultural de los objetos y su carácter multimodal.

7. La Psicología Evolucionista o Nueva Síntesis: hacia la Modularidad Masiva

En los años noventa se produjo un cambio en la concepción de la modularidad que llevó a radicalizar y extender la noción de Fodor. Este enfoque modularista radical comienza por identificar mecanismos específicos de dominio con módulos cognitivos. Esta noción ampliada y radical de la modularidad tuvo en esos años una fuerte aceptación, sobre todo para pensar la cognición social y la teoría de la mente, y se ha convertido en una de las características centrales de la *psicología evolucionista* (Enesco & Delval, 2006a; García Madruga, 2003; Gómez & Núñez, 1998; Gomila, 2003, 2006; Igoa, 2003; Justo, 2004).

Para la *psicología evolucionista*, los módulos no se limitarían a cumplir funciones periféricas sino que se extenderían a dominios conceptuales y llevarían a cabo funciones centrales, inteligentes. Desde esta perspectiva, los módulos serían sistemas complejos que llevan a cabo funciones cognitivas muy sofisticadas. En suma, la hipótesis de la modularidad masiva sugiere la existencia de un conjunto de conceptos básicos -como por ejemplo la noción de cantidad, de objeto físico o de entidad animada- y de mecanismos especializados modulares -para la elección de pareja, los celos o la detección de tramposos, por ejemplo-, producto de la evolución filogenética, y en tanto tal, innatos y compartidos por todos los miembros de la especie humana, independientemente de la cultura de pertenencia (Cosmides & Tooby, 1994, 2002; Gomila, 2014; Justo, 2004).

Dos de los más destacados defensores de la *Nueva Síntesis*, Leda Cosmides y John Tooby (1994), recurren a la metáfora de la “navaja suiza” para ilustrar su concepción de la mente: al igual que en una navaja suiza, todos los componentes de la mente humana se encontrarían altamente especializados. Según estos autores la evolución de la mente debe haber llevado, necesariamente, al desarrollo de una “colección de mecanismos mentales especializados en resolver de manera eficaz problemas concretos” (Gómez & Núñez, 1998, p. 17).

Esta organización funcional de la mente humana habría sido adquirida en el curso de la historia evolutiva gracias a la acción de dos factores independientes, determinantes para la conformación de la arquitectura mental especializada de la especie humana: el azar y la selección natural. No obstante, la acción acumulativa de la selección natural sería, para los autores, la mejor explicación de la aparición y configuración de los sistemas funcionales complejos que caracterizan a la cognición humana.

En otras palabras, Cosmides y Tooby (1994, 2002) postulan que la organización modular de la mente es el resultado de presiones selectivas que obraron en el cerebro de nuestros antepasados homínidos. Estos investigadores sugieren que, durante el pleistoceno, nuestros antepasados recolectores-cazadores debían resolver problemas muy complejos y variados para sobrevivir, y la especialización de la mente en dominios habría sido una ventaja evolutiva importante para resolverlos satisfactoriamente. La estructura de esas sociedades de nómades exigía el trabajo cooperativo como una condición para la supervivencia. Para lograr que ese trabajo colaborativo fuera efectivo, fue necesario el desarrollo de mecanismos mentales

especializados, entre ellos el módulo de detección de tramposos, una forma de control de estrategias no cooperativas que regulaba la conducta individual por medio de acuerdos o “contratos sociales” de formato condicional (Enesco & Delval, 2006; García Madruga, 2003; Gómez & Núñez, 1998; Gomila, 2006).

Desde la perspectiva de la *psicología evolucionista*, los únicos mecanismos que podrían resolver los problemas adaptativos que enfrentaron nuestros ancestros homínidos son los mecanismos de dominio específico, en tanto son los que proveerían las mejores soluciones y, por lo tanto, los que resultarían seleccionados.

En efecto, mientras que una mente dotada de mecanismos de dominio general resultaría improbable y poco económica, la especialización cognitiva para resolver problemas propios de un dominio permitiría que los mecanismos operen con mayor velocidad, fiabilidad y eficiencia. Cuanto más importante y complejo sea para un organismo un problema adaptativo, más beneficios obtendría de una especialización que incremente el desempeño del mecanismo que puede resolverlo: “lo que sirve para todo no es bueno para nada, porque solo se puede lograr la generalidad sacrificando la eficiencia” (Cosmides & Tooby, 2002, p. 138).

Cosmides y Tooby (2002) argumentan que existen tres razones por las cuales una arquitectura funcional de la mente de dominio general no sería aceptable para la resolución de problemas adaptativos. En primer lugar, porque los criterios para determinar si un comportamiento es o no adaptado cambian de un dominio a otro. Esto significa que debe haber tantos mecanismos específicos como dominios haya que no compartan los mismos criterios acerca de qué es un comportamiento adaptado. En segundo lugar, los cursos de acción o soluciones adaptativas a problemas recurrentes requieren para su consolidación de varias generaciones y no resultan evidentes en el transcurso de una vida. En efecto, los sistemas de dominio general necesitan conocer el resultado de su acción para poder regular adecuadamente el comportamiento en una situación determinada. Por el contrario, un sistema de dominio específico no tendría estas limitaciones. Al ser su arquitectura sensible al contenido, estaría dotado de procedimientos y representaciones capaces de aprovechar “las consecuencias de la pertenencia a distintos dominios que no son factibles de ser observadas individualmente” (Cosmides & Tooby, 2002, p. 142). Finalmente, las posibilidades combinatorias para resolver un problema complejo del mundo real se vuelve un obstáculo prácticamente insalvable para cualquier sistema de dominio general. Dado que un sistema de este tipo carece de contenidos, cada alternativa que pueda definir debe ser considerada y evaluada. Al mismo tiempo que se incrementa la complejidad de los problemas, aumentan también las alternativas a tener en cuenta. Cualquier sistema que no contenga restricciones específicas de dominio sería incapaz de resolver un problema adaptativo con la suficiente rapidez como para no poner en riesgo la supervivencia del organismo (Buss, 2008; Cosmides & Tooby, 1994, 2002).

En un trabajo reciente, Antoni Gomila (2014) destaca algunos de los principales problemas de la nueva perspectiva evolucionista en psicología. En primer lugar, señala que este enfoque posee una “visión simplista de la relación entre ontogenia y filogenia” (p. 269). A partir de un

análisis de los problemas y presiones selectivas del Pleistoceno, la psicología evolucionista deduce la configuración innata de la mente que considera necesaria para enfrentarlos. El supuesto que guía esta operación es que lo único relevante para relacionar la filogenia y la ontogenia es aquello que es innato.

En segundo lugar, el autor destaca que la *Nueva Síntesis* simplifica las características del entorno que habitaron nuestros ancestros homínidos durante el Pleistoceno, como si este hábitat fuera uno solo y estuviera bien delimitado. En realidad, señala Gomila, dicho ambiente incluye hábitats tan distintos como la sabana africana, los bosques tropicales o las cuevas de la edad de hielo, cada uno de los cuales podrían haber planteado problemas adaptativos muy diferentes (Gomila, 2014).

En tercer lugar, la psicología evolucionista no contempla la posibilidad de que un mecanismo llegue a ser modular no como resultado de la selección natural, a lo largo del tiempo filogenético, sino a consecuencia de un proceso de automatización derivado de una práctica intensiva (modularización). Tampoco evalúa la viabilidad de que un mecanismo pueda servir a más de una función, lo cual, si así fuera, pondría en cuestión el postulado de que cada mecanismo estaría especializado en resolver un único tipo de problema adaptativo (Gomila, 2014).

Finalmente, los argumentos esgrimidos a favor de una mente completamente especializada no toman en cuenta que la flexibilidad de un mecanismo de dominio general puede llegar a resultar más adaptativa frente a condiciones cambiantes del entorno. De hecho, puede resultar más plausible una arquitectura mental que combine algunos mecanismos especializados junto a otros de propósito general, como por ejemplo, la capacidad de aprender (Gomila, 2014).

Estos últimos argumentos permiten pensar al desarrollo ontogenético de una forma completamente diferente, tal como la sostenida por la concepción emergentista que analizaremos a continuación.

8. El desarrollo como un proceso interactivo y emergente

Los enfoques innatistas de dominio específico que hemos examinado hasta aquí, tienen el enorme atractivo de presentar un bebé dotado desde el inicio de la vida de sistemas cognitivos específicos de dominio, organizados, cada uno de ellos, por un conjunto de principio básicos y/o mecanismos funcionales específicos, capaces de procesar tipos de información relevantes para el bebé.

Como señala Ruiz-Danegger (2009), la premisa que subyace en estos enfoques es que “cuanto mayor sea la cantidad de propiedades de dominio específico de la mente del bebé y cuanto más modularizada sea ésta en el comienzo del desarrollo, menos creativo y flexible será el sistema posterior” (p. 259). De este modo, los enfoques nativistas que postulan la especificidad de dominio terminan desentendiéndose de la explicación del proceso de

desarrollo mismo, el cual queda caracterizado como un mero enriquecimiento de lo que ya está presente en la dotación genética humana.

Una investigadora que asume el desafío de conciliar algunos rasgos del constructivismo piagetiano y las concepciones innatistas de dominio es Karmiloff-Smith (1994). Esta autora reconoce la importancia que tiene la propuesta de Fodor para la psicología que se aboca al estudio del desarrollo cognitivo. Desde su punto de vista, *La modularidad de la mente* pondría de manifiesto la pertinencia de las tesis innatista y de la especificidad de dominios del conocimiento para dar cuenta de la cuestión de las restricciones presentes en la arquitectura de la mente humana.

Si bien la autora de *Más allá de la modularidad* (Karmiloff-Smith, 1994) defiende la hipótesis de que el desarrollo cognitivo debe ser entendido como un fenómeno de dominio específico, se diferencia claramente de las perspectivas modulares al defender una noción de *modularización*, entendida como un proceso de especialización progresivo, no encapsulado desde el inicio ni predeterminado en forma innata.

Karmiloff-Smith postula que en el desarrollo operan dos procesos de cambio diferentes pero complementarios. Por un lado, el proceso de procedimentalización o modularización mencionado, a partir del cual el conocimiento, a lo largo del desarrollo, se vuelve cada vez menos accesible a otros sistemas, más implícito, automático y encapsulado. Por otro lado, opera el proceso de Redescipción Representacional (RR), gracias al cual el conocimiento se vuelve cada vez más explícito y accesible. Mediante este proceso la mente puede utilizar la información implícita que ya posee convirtiéndola en conocimiento explícito. De este modo, se incrementa la flexibilidad y el control del conocimiento almacenado en la mente:

En otras palabras, la redescipción representacional es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente, primero dentro de un dominio y, posteriormente, a veces a lo largo de diferentes dominios (Karmiloff-Smith, 1994, p. 37).

Se trata de un modelo de desarrollo en fases y de un proceso de dominio general, que opera en forma recurrente dentro de cada dominio o microdominio a lo largo de todo el desarrollo.

En síntesis, Karmiloff-Smith considera admisible plantear la existencia de restricciones biológicas que provean al niño de una ventaja adaptativa inicial; pero advierte que dichas restricciones no deben ser consideradas como detalladas, conceptuales y específicas de dominio sino como sesgos o predisposiciones que encauzan la atención del organismo hacia la información pertinente del entorno. Estas restricciones actuarían más bien “como delimitadoras de los mecanismos que permiten estructurar las capacidades cognitivas” (Gomila, 2003, p. 521) interactuando de manera compleja con los datos ambientales (Enesco & Delval, 2006b; Gomila, 2003; Karmiloff-Smith, 1992; Núñez, 2006).

Basándose en datos que parecen demostrar que en el desarrollo temprano existe una gran plasticidad cerebral, Karmiloff-Smith argumenta que la organización cognitiva especializada es

más bien un resultado, un *emergente*, del desarrollo ontogenético y no su punto de partida. Desde este punto de vista, la cuestión central es que, cuanto mayor sea la complejidad que se le atribuya a las capacidades innatas, mayor deberá ser la necesidad de explicar la flexibilidad que caracteriza el desarrollo cognitivo.

El *emergentismo* es una perspectiva que se ha desarrollado en abierta discusión con las posturas nativistas. Su punto de partida es asumir que

1) nuestro cerebro-mente es general -de partida- en el sentido de que emplea mecanismos generales no pre-especializados ni con un objetivo particular, 2) estos mecanismos son sensibles al contexto por lo que, (3) se van especializando con la experiencia o práctica específica, y 4) lo hacen a lo largo de un periodo muy extenso de desarrollo. (Enesco & Delval, 2006a, p. 290).

En el mismo sentido, Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), al defender una perspectiva *emergentista*, sostienen que la evolución no ha conducido a una especialización innata de la mente humana sino que la ha dotado de multiplicidad de mecanismos de aprendizaje. En los seres humanos, la especialización evolutiva se caracterizaría, paradójicamente, por una relativamente escasa especialización al momento del nacimiento y por un largo periodo posnatal durante el cual, mediante el aprendizaje, se configura el cerebro y se adquieren las especializaciones necesarias (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Enesco & Delval, 2006b).

9. Consideraciones finales

Los años noventa del siglo pasado han visto florecer y llegar a su apogeo a las tesis innatistas que postulan la especificidad de dominio. Si bien estos enfoques son todavía dominantes en la *mainstream* de la psicología cognitiva del desarrollo, en los últimos quince años han comenzado a ser objeto de una serie de cuestionamientos importantes.

En efecto, estas orientaciones no han podido dar una respuesta satisfactoria a una serie de problemas surgidos de la propia investigación empírica o de los postulados teóricos con los cuales se han intentado interpretar los datos de la misma. Cuestiones tales como el número de dominios y/o módulos que existen; la dificultad para conciliar las tesis de dominio o modulares con los descubrimientos de la neurociencias acerca de la plasticidad cerebral; la limitación para explicar la novedad y la adaptación humana a diferentes entornos físicos, sociales y culturales a partir de módulos pre-especificados que no varían a lo largo del tiempo; y las dificultades para dar cuenta de una transmisión cultural flexible y acumulativa a partir de un conocimiento codificado genéticamente; son algunos de los problemas que han debido enfrentar en los últimos años los enfoques modularistas y de dominio. A partir de estos interrogantes, se desarrollaron algunas perspectivas teóricas recientes como el *emergentismo*, que hemos examinado, o la propuesta de los sistemas dinámicos, entre otros.

Por otra parte, como señalan Castorina y Faigenbaum (2000), el nativismo de las últimas décadas no ha permanecido limitado a una versión estrictamente determinista, que defienda la especificación genética completa de los productos del desarrollo. Muchos innatistas asumen posiciones moderadas y acuden a mecanismos innatos que, si bien orientan al desarrollo en ciertas direcciones, requieren de la experiencia con los objetos de conocimiento para llegar a manifestarse. También aceptan la posibilidad de que surjan nuevos dominios de conocimiento, o que ciertas restricciones sean abandonadas.

En este sentido, desde el enfoque cognitivo, algunos autores han tendido a matizar al innatismo presente en las concepciones modulares de la mente, sin descartar la noción de dominio específico. Desde esta perspectiva, es posible asumir la existencia de competencias iniciales que ayuden al bebé a organizar la información que recibe del entorno, pero ello no implica que estas disposiciones deban ser necesariamente conceptuales en lugar de perceptivas y/o sensoriales. En este sentido, aceptar la actuación de sesgos o restricciones que especifiquen el tipo de información que la mente puede procesar, los problemas que podría solucionar y los conocimientos que podría albergar, no compromete a aceptar la existencia de módulos o dominios innatamente especificados (Enesco, 2012, 2003; Enesco & Delval, 2006a).

Con relación a la cuestión de la modularidad y de los dominios de conocimiento, la propuesta alternativa que ha cobrado más fuerza en los últimos años es la que los define como un producto del desarrollo y no como su punto de partida, como el resultado de un proceso de construcción en el cual, la pluralidad de factores entrelazados que intervienen impiden efectuar una distinción precisa entre biología y experiencia.

En el contexto actual encontramos, entonces, una revalorización de las tesis constructivistas, un análisis de su posible compatibilidad o incompatibilidad con los datos empíricos acumulados en las últimas décadas y una reevaluación crítica de los aportes, supuestos y limitaciones de las nociones de modularidad y de especificidad de dominio para la explicación del desarrollo cognitivo.

Bibliografía

- Buss, D. M. (2008). "The New Science of Evolutionary Psychology". En D. M. Buss (Comp.), *Evolutionary psychology: the new science of the mind* (3rd ed., pp. 36-70). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Carey, S., & Spelke, E. (2002). "Conocimiento dominio-específico y cambio conceptual". En L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. I, pp. 243-284). Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A., Carretero, M., & Barreiro, A. (2012). "Introducción". En J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación* (Vol. I, pp. 15-30). Buenos Aires: Paidós.

- Castorina, J. A., & Faigenbaum, G. (2000). "Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques". *Revista Irice* (14), 5-26.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1994). "Beyond intuition and instinct blindness: toward an evolutionary rigorous cognitive science". *Cognition*, 50, 41-77.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2002). "Orígenes de la especificidad de dominio: la evolución de la organización funcional". En L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. 1, pp. 132-173). Barcelona: Gedisa.
- Enesco, I. (Coord.). (2003). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Enesco, I. (2012). "Desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé". En J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación. Los inicios del conocimiento* (Vol. I, pp. 165-193). Buenos Aires: Paidós.
- Enesco, I., & Delval, J. (2006a). "Conocimiento innato versus desarrollo del conocimiento. Respuesta a los comentarios". *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 289-296.
- Enesco, I., & Delval, J. (2006b). "Módulos, dominios y otros artefactos". *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 249-267.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Madrid: Morata.
- García-Albea, J. E. (2003). "Fodor y la modularidad de la mente (veinte años después)". *Anuario de Psicología*, 34 (4), 506-516.
- García Madruga, J. (2003). "La modularidad de la mente veinte años después: desarrollo cognitivo y razonamiento". *Anuario de Psicología*, 34 (4), 522-528.
- Gelman, R. (1990). "First Principles Organize Attention to and Learning About Relevant Data: Number and the Animate-Inanimate Distinction as Examples". *Cognitive Science*, 14, 79-106.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. C., & Núñez, M. (1998). "La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento". *Infancia y aprendizaje* (84), 5 - 32.
- Gomila, A. (2003). "Modularidad: Más allá de Fodor". *Anuario de Psicología*, 34 (4), 517-522.
- Gomila, A. (2006). "Tras la modularitis. Comentario a Enesco y Delval, Módulos, dominios y otros artefactos". *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 269-275.
- Gomila, A. (2014). "Sobre la relación entre ontogenia y filogenia: una crítica a la psicología evolucionista". En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 288). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (2002a). "Hacia una topografía de la mente: una introducción a la especificidad de dominio". En L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. I. Orígenes, procesos y conceptos, pp. 23-67). Barcelona: Gedisa.

- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (2002b). "Prólogo". En L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. I. Orígenes, procesos y conceptos, pp. 17-19). Barcelona: Gedisa.
- Igoa, J. (2003). "Las paradojas de la modularidad". *Anuario de Psicología*, 34 (4), 529-535.
- Justo, D. (2004). "El carácter modular de las intuiciones básicas". En E. Rabossi (Comp.), *La mente y sus problemas. Temas Actuales de filosofía de la psicología* (pp. 165-194). Buenos Aires: Catálogos.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Keil, F. C. (1990). "Constraints on Constraints: Surveying the Epigenetic Landscap". *Cognitive Science*, 14, 135-168.
- Mariscal, S., Casla, M., Rujas, I., & Aguado-Orea, J. (2012). "Los métodos basados en la duración de la mirada: ¿una ventana a la cognición temprana?" *Estudios de Psicología*, 33 (3), 277-292.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Núñez, M. (2006). "Módulos", dominios y otros productos del desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 277-280.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Garrido, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori.
- Ruiz-Danegger, C. (2009). "Debates sobre la modularidad en Psicología del Desarrollo: ¿Hacia un nuevo constructivismo?", *interdisciplinaria*, 26 (2), 247-265.
- Sopena, J., Ramos, P., & Gilboy, E. (2003). "Sobre la modularidad de la mente y su vigencia". *Anuario de Psicología*, 34 (4), 547-563.
- Spelke, E. (1990). "Principles of Object Perceptio". *Conitive Science*, 14, 14-29.
- Spelke, E. (1994). "Initial knowledge: Six suggestions". *Cognition*, 50 (1), 431-445.
- Spelke, E. (2010). "Foro de Discusión". En M. Tomasello, *¿Por qué cooperamos?* (pp. 161-188). Madrid: Katz Editores.

CAPÍTULO III

La entrevista en la investigación del conocimiento infantil

Ramiro Tau, María Florencia Gómez

1. Introducción

La *entrevista clínico-crítica* propia de la Psicología Genética de Jean Piaget -denominada también método clínico-crítico o simplemente clínico- es el procedimiento privilegiado para investigar la organización cognitiva de un sujeto (Castorina, Fernández & Lenzi, 1984; Lenzi & Castorina, 2000; Delval, 2001; Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974/1975; Piaget, 1926; Vinh-Bang, 1968/1978). Este capítulo presenta los rasgos centrales de la entrevista clínico-crítica, y la diferencia con otras modalidades de exploración y de entrevista consagradas en el campo de la psicología. Su caracterización exige la reconstrucción histórica de las pistas dispersas en la extensa bibliografía piagetiana, tal como señala Vinh-Bang en un artículo dedicado a la historización de esta forma de producción de conocimiento (1968). Se considera el tipo de objeto en el que se focaliza, los objetivos explícitos perseguidos, los materiales adicionales utilizados en diferentes investigaciones y los aspectos formales de su dinámica, en la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. Asimismo, se revisan algunos de los usos en investigaciones actuales, a fin de evaluar la vigencia o las variaciones que esta modalidad de entrevista ha sufrido en el campo de la psicología del desarrollo. Finalmente, se realiza una breve mención a los aspectos referidos al registro de datos, a la transcripción y al análisis, en sus dos aspectos centrales, metodológico y de contenido.

2. El método de exploración psicológica en las primeras investigaciones piagetianas

Una referencia que es central para poder comprender el sentido de lo que Piaget llama inicialmente el *método clínico* es su propia autobiografía, publicada en 1952, aunque una descripción detallada de esta forma de exploración tuvo su presentación oficial mucho antes, en 1926, en la Introducción del libro *La representación del mundo en el niño*.

En su *Autobiografía* (1952), Piaget recuerda sus primeras incursiones, desde 1915, en el campo de la psicología científica, en los laboratorios suizos de psicología experimental de

Lipps y Wrechner, y en la clínica psiquiátrica de Eugene Bleuler. Allí descubre una corriente de la psiquiatría teñida por los presupuestos del psicoanálisis. El joven Piaget asiste a las conferencias de Bleuler, Jung y Pfister, que lo llevan a interesarse en la obra naciente de Sigmund Freud. Esta primera formación en psiquiatría y psicopatología lo impulsa a estudiar en la Sorbona, en 1919, con Georges Dumas, Henri Piéron y Henri Delacroix, todos eximios referentes de la psicología francesa heredera del pensamiento de Ribot. Esta psicología estuvo profundamente orientada al estudio de lo anormal, lo patológico o las desviaciones estadísticas de las capacidades cognitivas humanas.

Es en uno de los cursos de psicología patológica a cargo de Dumas donde Piaget reconoce haber aprendido en París “a interrogar los enfermos del Sainte-Anne” (Piaget, 1952, p. 15), es decir, a utilizar el método de evaluación diagnóstica de la clínica psiquiátrica de la época. En estas entrevistas psiquiátricas, el médico se plantea problemas y formula hipótesis, que comprueba en su conversación con el paciente. El psiquiatra sigue las respuestas ofrecidas y, al mismo tiempo, debe conducir al entrevistado a relatar los momentos críticos de su biografía, sin saber exactamente en cuál de ellos aflorará la idea patológica buscada. De este modo, las hipótesis diagnósticas se ponen a prueba, una y otra vez, a lo largo de una conversación aparentemente libre, en la que tiene un papel esencial la observación de las conductas y manifestaciones presentes durante la misma (Piaget, 1926).

Durante su estadía en Francia, Piaget es recomendado a Théodore Simon, quien, junto con Alfred Binet, desarrolla las primeras pruebas de inteligencia masivamente administradas y de amplia difusión en la psicología del momento. Simon le encarga a Piaget la puesta a prueba y estandarización del test de razonamiento de Burt, a fin de crear un baremo para la medición de este aspecto intelectual en los niños parisinos. Sin embargo, durante la aplicación de estos test Piaget descubre con estupefacción que los niños cometen errores típicos y sistemáticos. Al respecto, recuerda que los razonamientos que implican “la inclusión de una parte en el todo o el encadenamiento de relaciones, o también la ‘multiplicación’ de clases (encontrar la parte común de dos entidades) presentaban dificultades, insospechadas para el adulto, entre los niños normales de hasta once años” (Piaget, 1952, p.16). Este hallazgo le abre la puerta a un descubrimiento que es el motor de investigaciones específicas posteriores: que detrás de las respuestas aparentemente inexactas o incorrectas de los niños subyace una regularidad correspondiente con las formas del razonamiento infantil. Con esta hipótesis, y paralelamente a la estandarización encargada, Piaget inicia su propia exploración:

Sin que el doctor Simon se diera cuenta plenamente de lo que yo hacía, continué analizando el razonamiento verbal de los niños normales durante dos años más o menos, planteándoles diversas preguntas y presentándoles situaciones que implicaban relaciones de causa a efecto simples y concretas; además obtuve la autorización para trabajar con los niños anormales de la Salpêtrière. Allí emprendí investigaciones sustentadas en el número, utilizando métodos de manipulación directa así como la conversación (1952, p.16).

La constatación de estas regularidades del error es la fuente del estudio de la lógica en el niño. En efecto, las observaciones le indican no sólo errores típicos, sino una transformación de las respuestas –y por lo tanto del pensamiento– a lo largo del tiempo: “mostraban que la lógica no era innata, sino que se desarrolla poco a poco” (Piaget, 1952, p. 16).

Es así que para emprender este estudio sistemático de la lógica del niño, Piaget se vale de las estrategias de la clínica médica, introduciendo de ese modo una innovación en las técnicas de exploración consagradas en la psicología del niño de ese momento. Luego de la publicación de tres artículos científicos breves sobre este asunto, organiza sus investigaciones en trabajos de largo alcance. Los resultados de estas primeras investigaciones son publicados como libros -*El pensamiento y lenguaje en el niño*, de 1923 y *El juicio y el razonamiento en el niño*, de 1924-, en los que analiza el pensamiento y las creencias de niños ginebrinos de edad escolar. A partir de extensas y cuidadosas observaciones de las conversaciones espontáneas de los niños, así como de esporádicas contrastaciones basadas en el método clínico inaugurado en París, Piaget comienza a definir las formas de un método de entrevista predominantemente oral. En algunas oportunidades, las conversaciones son intercaladas con la presentación de materiales tomados de los test de Burt, de Binet-Simon y de Claparède, o bien creadas sobre la base de aquellos, pero haciendo un uso menos rígido de la administración prescripta. En otras, se busca un soporte simbólico del razonamiento infantil a través de la solicitud de dibujos que permiten explicar algún tema como, por ejemplo, la comprensión del funcionamiento mecánico de una bicicleta.

3. La consolidación de la dimensión crítica de la entrevista clínica

La exploración de los conocimientos infantiles confrontó a la psicología con una innumerable cantidad de problemas metodológicos y, en el caso de las investigaciones piagetianas, es justamente esta dimensión teórica referida al acceso a la organización psíquica la que más contribuyó a la creación de un nuevo instrumento de indagación.

En dos nuevas investigaciones de la década de 1920 -*La representación del mundo en el niño* de 1926 y *La causalidad física en el niño* de 1927-, Piaget utiliza el método clínico con una interpretación cualitativa más sofisticada. En este momento, abandona la entrevista exclusivamente verbal para seguir con más atención la acción del sujeto, y es por ello que introduce la observación, siempre guiada por hipótesis, y las variaciones sistemáticas en la presentación de una pregunta o una situación problemática.

En *La representación del mundo en el niño*, Piaget estudia las ideas espontáneas de los niños en distintos momentos de su desarrollo, y las formas de la explicación infantil. En esta obra se presenta la exposición más acabada del tipo de entrevista utilizada por Piaget en sus investigaciones, realizando una consideración detallada de los riesgos y errores de interpretación que se pueden cometer adscribiendo a la observación pura o al interrogatorio clásico (Delval, 2001, p. 58).

En el segundo de estos libros, *La causalidad física en el niño*, se introduce una novedad: para abordar la comprensión infantil de ciertos fenómenos físicos concretos –como por ejemplo el movimiento de las nubes o la flotación de los barcos– se utilizan materiales a través de los cuales se plantean situaciones experimentales que el niño debe explicar espontáneamente, o se le presentan contraejemplos a sus argumentos, como en el caso de la confrontación con un trozo de madera que flota a pesar de ser más grande que una piedrita, que se hunde tan pronto cae al agua (Vinh-Bang, 1968, p. 43).

Esta nueva forma de concebir el método clínico, aplicado a una investigación de carácter experimental (Vinh-Bang, 1968, p. 39), le permite superar las limitaciones de los métodos y técnicas utilizados usualmente en psicología del niño: la observación pura y las técnicas psicométricas. Según Piaget, la primera, es recomendable sólo para los inicios de una investigación, con el fin de descubrir los numerosos problemas que se plantean los niños y sus intereses según distintas edades -aunque destaca sus desventajas como técnica para la obtención de datos por ser laboriosa, por no permitir observar en similares condiciones a muchos niños y por no posibilitar el acceso al proceso mismo del pensamiento infantil-. Por otro lado, las técnicas psicométricas permiten obtener información de muchos sujetos, aunque a riesgo de falsear la perspectiva del niño o de obtener resultados en bruto e inconclusos como consecuencia de seguir un cuestionario fijo que no remite los resultados al contexto intelectual en el que fueron producidos (Delval, 2001, p. 45; Piaget, 1926, p. 12-16).

Contrariamente, el método de exploración psicológica piagetiano debe situarse en el grupo de las entrevistas semidirigidas, por el hecho de que la organización del temario no es completamente abierta -como en algunas entrevistas psicoterapéuticas en las que el paciente es invitado a hablar y a asociar libremente, sin restricción temática alguna-, y por estar igualmente distante del cuestionario o de la rutina prediseñada, invariable y estandarizada. No obstante, definirlo simplemente como un modelo de entrevista que se encuentra a mitad de camino entre aquellas denominadas abiertas y las de tipo cerrado, es insuficiente para la comprensión de sus aspectos fundamentales. Como veremos, no se trata, simplemente, de una entrevista en la que la plasticidad que otorga la intervención espontánea permite superar la rigidez y repetición de las encuestas. Tampoco puede agotarse su caracterización recordando que hay un relativo intercambio y ajuste en acto, entre las intervenciones del entrevistador y las del entrevistado.

En función del abordaje de nuevos problemas, como los que se tratan en sus libros *El nacimiento de la inteligencia en el niño* de 1936, *La construcción de lo real*, 1937 y *La formación del símbolo* de 1945, Piaget realiza nuevas modificaciones a su método de exploración. La investigación en los estadios preverbales de la infancia exige redefinir su método en el terreno sensoriomotriz, a fin de aprehender las primeras manifestaciones de la inteligencia práctica. Para estas investigaciones, Piaget y su esposa, Valentine Châtenay, recaban observaciones sistemáticas y extensas de su hija mayor, permitiéndoles contar con una guía para la construcción de hipótesis más precisas para la observación posterior de sus hijos menores.

En la década siguiente, vuelve a utilizar la entrevista clínica como técnica para abordar el estudio de las operaciones concretas en el niño, a través de un tipo de procedimiento mixto: el interrogatorio verbal y la manipulación de materiales. Esta forma de abordaje está presente en sus investigaciones de la década de 1940 sobre el número, las cantidades físicas, el tiempo, el azar, la velocidad y el espacio. En esta etapa, el método se apoya en el planteo de situaciones problemáticas, formuladas en base a la presentación de ciertos materiales cotidianos manipulables –fichas, maquetas, bloques de madera o varillas, entre otros -a fin de explorar las nociones físicas y matemáticas del niño, tales como las de serie, clase, volumen o velocidad (Delval, 2001, p. 65). En esta época se diseñan experiencias ingeniosas que exigen siempre la doble condición de ser suficientemente simples como para ser comprendidas por niños en edad escolar y, al mismo tiempo, la de ser capaces de atrapar el problema epistemológico y psicológico que encierra una noción sobre las propiedades de lo real -por ejemplo, al indagar la dependencia funcional de las longitudes de dos segmentos de una cuerda, uno vertical y otro horizontal, que está apoyada sobre una polea formando un ángulo de 90 grados-. Al tirar de alguno de los extremos, la longitud ganada en uno de los segmentos es la misma que la que se pierde en el otro, aunque la comprensión de esta relación necesaria -es decir, la adquisición de la noción de longitud de la cuerda- es precedida por un extenso periodo en el que las compensaciones no son para el niño exactas sino aproximadas y sin conservación (Hooper, Toniolo & Sipple, 1978). Estas experiencias tienen por objetivo poner al descubierto la ontología infantil, es decir, la forma particular en la que el niño comprende los fenómenos del mundo en el que vive.

En los años posteriores a la década de 1950, los temas de las investigaciones de la Escuela de Ginebra se multiplican tanto como los investigadores que participan de ellas. Cada investigación demanda el ajuste de las estrategias de indagación a las particularidades del problema teórico planteado, al nivel de desarrollo de los sujetos participantes y a la naturaleza del objeto de conocimiento en cuestión. Sin embargo, el espíritu del método clínico se mantiene en sus distintas realizaciones, principalmente a través de tres tipos de intervenciones directrices: las de *exploración* -que buscan develar la organización del conocimiento indagado-, las de *justificación* -pedidos, verbales o no, de legitimación de las respuestas del sujeto- y *contrargumentación* -todas aquellas intervenciones que buscan determinar la coherencia, contradicción o estabilidad de las respuestas iniciales-. Es justamente este último tipo de intervención de control o contrargumentación la que le confieren al método su aspecto *crítico* (Castorina, Lenzi & Fernández, 1984). La contrargumentación no consiste, como podría creerse, en negar lo que el sujeto responde o realiza frente a la situación planteada por el investigador, sino en presentar un argumento o solución alternativa que ofrezca la oportunidad de ratificar o modificar la respuesta inicial. Tampoco es un objetivo perseguido determinar el grado de información del sujeto sobre alguna cuestión -como si se tratara de un método enfocado en las performances-, sino de captar la actividad lógica profunda y propia de su nivel de conocimiento (Vinh-Bang, 1968, p. 46). Esta dinámica específica del método trasciende las diferentes expresiones que adquiere en cada investigación y se encuentra tanto en las

indagaciones verbales, en las exclusivamente sensoriomotrices y en diferentes formas mixtas que hacen intervenir objetos manipulables, bocetos, fotografías y narrativas.

4. El método clínico-crítico en el contexto de las entrevistas psicológicas

En un sentido amplio, el *método-clínico crítico* supone un encuentro entre al menos dos sujetos: el entrevistador y el entrevistado. Las investigaciones realizadas en base a este procedimiento pueden tomar la forma de una *indagación no verbal*, como en el caso de los estudios sobre los conocimientos sensoriomotrices, o bien pueden dar lugar a *entrevistas verbales*. Como recordamos, este modelo de entrevista clínica tiene su origen en las prácticas diagnósticas médicas con las que Piaget se familiariza en Suiza y en Francia, y su aspecto original no se encuentra en su semiestructuración, sino en su aspecto *crítico*. Sin embargo, y en atención a su origen histórico y a su nombre, se diferencia, además, de las entrevistas clínicas que se realizan con objetivos psicoterapéuticos.

Autores como Honey (1987) han señalado algunas de las características más sobresalientes que diferencian estas entrevistas de investigación de aquellas que se llevan a cabo en el ámbito clínico, psicopatológico o psicoterapéutico.

En primer lugar, (i) las entrevistas clínico-críticas son diseñadas para explorar el conocimiento sobre objetos muy específicos, como la moral en contextos familiares, la longitud espacial, el gobierno nacional o el sistema de escritura, entre muchos otros.

En segundo lugar, (ii) el tema o problema de la entrevista es presentado por el entrevistador de manera más o menos explícita y se invita de manera más o menos explícita al entrevistado a responder o a manifestarse sobre el mismo. Esto constituye una diferencia capital con los formatos clínicos terapéuticos, especialmente con los psicoanalíticos, donde es el entrevistado configura la temática y la dinámica de los intercambios. Este aspecto no sólo se vuelve evidente al considerar una de las indicaciones fundamentales de la práctica psicoanalítica -la asociación libre- sino también en aquellas entrevistas con fines puramente diagnósticos, que se valen del uso de técnicas estandarizadas, construidas en base a la noción de proyección.

En tercer lugar (iii), las entrevistas clínico-críticas no consideran las posibles consecuencias terapéuticas que pudieran tener en el entrevistado. Ello no significa que deban descuidarse las consecuencias potenciales, las pertinencias o conveniencias psicológicas y éticas de la entrevista, sino que no son estos sus objetivos principales declarados. Asimismo, puesto que los fines de cada una de ellas son distintos -y por consiguiente, las teorías de referencia-, los tipos de problemas que el investigador hace observables, también lo son.

Es así que, en cuarto lugar (iv), en estas entrevistas de investigación sobre la génesis del conocimiento no hay un interés por la dinámica afectiva inconsciente, a pesar de que se asumen interrelaciones inevitables entre los conocimientos y las regulaciones afectivas (Piaget, 1954). Esta escisión entre aspectos cognitivos y afectivos es teórica y metodológicamente

imprescindible -aunque artificial- para sostener la rigurosidad de la exploración, y sería un error confundirlo con alguna forma de descuido o de negación de la complejidad inherente al campo de los procesos de pensamiento y producción subjetiva de significados.

Por último, (v) en la mayoría de las entrevistas clínico-críticas se efectúa un único encuentro con el entrevistado. En los raros casos en los que se vuelve a entrevistar al mismo sujeto, se lo hace para establecer la estabilidad o la transformación de las nociones exploradas con anterioridad, tanto en estudios transversales como longitudinales.

En suma, a los psicólogos del desarrollo cognitivo que adoptan la entrevista clínico-crítica como acceso privilegiado a los sistemas de conocimiento “les compete una subjetividad diferente de la que ocupa a los psicólogos clínicos, terapeutas o analistas” (Honey, 1987, p. 69).

Más allá del esqueleto fundamental que configura y distingue al método de indagación clínico-crítico de otras formas de entrevista de la psicología, es necesario precisar el papel del entrevistador, ya que no se trata de un procedimiento rígidamente modelado en un algoritmo, y, por lo tanto, se deben considerar las características que adoptan los aspectos no pautados de sus intervenciones.

5. El rol del entrevistador en la indagación clínica

La situación donde se despliega la entrevista clínica, particularmente cuando se realiza con niños, exige tener en cuenta dos aspectos fundamentales e indisociables: uno es la actitud del entrevistador en la situación clínica particular -un aspecto más técnico-, y otro es el cuidado de los aspectos éticos al trabajar con participantes humanos.

Piaget indica ya en 1926 que el uso de este tipo de entrevista supone indefectiblemente mucha práctica para desempeñarse con la solvencia y la flexibilidad necesaria para que sea percibida como una conversación sencilla y distendida, dirigida por el entrevistado, aunque esté siendo orientada, en todo momento, por la búsqueda particular del entrevistador. De manera equivalente a lo que sucede en otras técnicas de investigación cualitativa (Marradi, Archenti & Piovani, 2007; Kvale, 1996), existen dos condiciones esenciales que el psicólogo debe reunir en el campo de la indagación clínica y la investigación en psicología en general: debe “saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada, y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa, que comprobar” (Piaget, 1926, p.17).

Siguiendo esta consideración, Piaget señala que los novatos en el uso de esta técnica de indagación suelen presentar dos actitudes extremas: o sugieren todo lo que desean encontrar en el sujeto, o no sugieren ni indagan nada, por lo que no encontrarán tampoco algo útil para analizar. Asimismo, destaca que el psicólogo debe aprender a “suplir las incertidumbres del método de interrogación, aguzando su finura de interpretación” (1926, p.18), es decir, que se debe mantener una actitud crítica frente a la respuesta del niño y usar los desarrollos de la

teoría como herramienta fundamental para guiar la generación y constatación de hipótesis en el curso de la indagación clínica misma. Y en este punto, el error del principiante se manifiesta en la atribución del máximo valor a lo que dice el niño, tanto adjudicándole un nivel de reflexión desmedida sobre la cuestión estudiada o, al contrario, negándole todo valor a la respuesta al considerarla en el terreno de la fabulación o del juego.

El entrevistador, entonces, no debe ponderar las respuestas obtenidas en base a su propia concepción de los hechos planteados, ya que lo que desde su perspectiva puede resultar contradictorio o infundado, probablemente obedezca a una lógica específica -tal como lo ha mostrado una enorme cantidad de investigaciones sobre el desarrollo de los conocimientos de diferentes tipos de objetos- que es, precisamente, la que debe ser descubierta y analizada.

Así, el entrevistador debe introducirse en la forma de pensar del sujeto sin caer en la anticipación de significación de las respuestas (Delval, 2001, p. 73). La relación dialéctica que se establece entre las exploraciones, pedidos de justificación y contrargumentaciones es la que le permite construir el sentido particular de las respuestas del sujeto entrevistado. Así como las respuestas están orientadas por las intervenciones del entrevistador, estas reorientan, a su vez, las nuevas intervenciones, de manera dialéctica. Es en esta dinámica que puede establecerse el sentido de las respuestas obtenidas, lo que demanda una gran flexibilidad y sensibilidad en la situación de entrevista:

En cada momento de la interacción entre el entrevistador y el sujeto, aquel tiene que tratar de dejar claro el sentido de las acciones o explicaciones del sujeto, por lo que se plantea hipótesis acerca de su significado que trata de comprobar inmediatamente a través de su intervención (Delval, 2001, pp. 69-70).

Por otra parte, toda entrevista psicológica, tenga fines terapéuticos o científicos, debe ajustarse a normativas éticas básicas en psicología. Durante los últimos años creció el interés internacional por las dimensiones éticas implicadas en la investigación con personas y más allá de las prescripciones y prohibiciones explícitas que establecen las diferentes normativas y códigos regionales, nacionales o internacionales, existe un acuerdo mayoritario respecto de un conjunto de *principios* y de *reglas éticas* que deben respetarse y promoverse (Borzi, Peralta, Yacuzzi & Cabra, 2014; Leibovich de Duarte, 2000; Sánchez Vázquez, 2013; Tau, Pascal, Moreira Uribe & Nieves, 2014). Entre los más destacables y pertinentes para el tipo de entrevistas a las que nos referimos, mencionaremos los siguientes:

- 1) La participación en una investigación supone un consentimiento informado y voluntario, puesto que se considera al participante como un sujeto autónomo, pleno de derechos. Esta primera definición es aplicable al adulto, y por ello, un caso especial es el del niño, puesto que se lo considera desde el discurso legal como formando parte de un colectivo vulnerable y como un sujeto con derechos que se van adquiriendo progresivamente conforme se aproxima a la mayoría de edad. Es por ello, que debe haber un adulto responsable que firme el documento del consentimiento donde se informen los objetivos, metodologías e incluso los riesgos

de la investigación; asimismo, al niño se le debe ofrecer también la posibilidad de elegir participar a través de su asentimiento, puesto que se le debe informar en un lenguaje acorde a sus capacidades cognitivas, edad y grupo social cuál va a ser su rol en la investigación. Esto pretende compensar la situación de autoridad asimétrica de la relación, evitando el uso de la coacción o incluso del engaño.

- 2) En el diseño y en la implementación de una investigación se debe evitar todo tipo de sufrimiento físico y psíquico innecesarios, los que deben ser estimados junto a los posibles beneficios que se pueden obtener de la participación de la investigación. Hay que recordar siempre que el niño pertenece a un colectivo vulnerable, lo que implica un cuidado especial en una investigación (Roussos, Braun & Olivera, 2012, pp. 77-78).
- 3) Las investigaciones deben ser realizadas, en todas sus fases, por personas científicamente cualificadas y debidamente informadas acerca de los procedimientos y técnicas a implementar.
- 4) El sujeto entrevistado o examinado –sea niño o adulto– es libre de abandonar la entrevista en cualquier momento, así como también debe ser informado sobre los resultados de la investigación y sobre el potencial uso de los resultados en comunicaciones científicas o de otra índole.

6. La situación de la entrevista clínico-crítica en las investigaciones actuales

La entrevista clínica, y en particular el formato de entrevista clínico-crítica, se ha consolidado en el campo de la psicología del desarrollo, y resulta imposible listar a las publicaciones que de ello dan cuenta. Estas investigaciones se han focalizado en temáticas tan diversas como las del desarrollo de conocimientos lógico-matemáticos, sociales o culturales. El denominador común de todos ellos lo constituye el hecho de haber mostrado que la entrevista semidirigida piagetiana constituye una alternativa fructífera a los métodos usualmente extrapolados de otras disciplinas, considerados clásicos precisamente por este mismo motivo.

Los trabajos de la Escuela de Ginebra mostraron cómo al menos una incipiente búsqueda de correspondencia entre valores es imprescindible para darle su justo lugar a los datos surgidos de los protocolos de las entrevistas. Podemos citar, por caso, el trabajo de Piaget e Inhelder (1941) sobre el desarrollo de las cantidades en los niños, donde las correlaciones estadísticas permiten plantear el problema de los desfases y la secuencia en la adquisición de las nociones de sustancia, peso y volumen. La presencia de desfases, evidenciada por una esperada sincronía global del desarrollo y la constatada asincronía y heterogeneidad entre conocimientos de diferentes dominios, fue el origen de discusiones profundas y persistentes, que se apoyaron en estudios en los que se coordinaban la entrevista clínica con los métodos experimentales y correlacionales (algunos de estos trabajos críticos son los de Brainerd, 1978;

Bullinger & Chatillon, 1983; Corrigan, 1979; Fischer, 1983; Flavell, 1982; Hooper et al., 1978; Wason, 1977; Gelman y Baillargeon, 1983).

Es así que si bien el método clínico-crítico se diferencia tanto de la experimentación -entendida como manipulación de variables independientes, con el fin de observar las consecuencias en aquellos parámetros considerados dependientes-, como de los estudios exclusivamente correlacionales -a través de los cuales se persigue el establecimiento de comparaciones estadísticas entre grupos de datos relevados mediante técnicas estandarizadas- su coordinación es cada vez más frecuente (Delval, 1994). Estos métodos experimentales o de correlación, así como otros más actuales, entre los que podemos señalar a los registros electrónicos de manifestaciones corporales y lingüísticas, así como las simulaciones o modelizaciones computacionales, suelen combinarse con la exploración clínico-crítica y, en principio, no son necesariamente excluyentes. Desde hace algunas décadas se realizan investigaciones que se sirven de la entrevista clínica y, simultáneamente, de métodos correlacionales o de entrevistas cerradas. Por ejemplo, las investigaciones sobre el desarrollo del sistema de escritura coordinan exploraciones clínicas con métodos estadísticos, a fin de determinar la distribución de las respuestas y los sujetos en cortes de edades y grupos socioeconómicos (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Por otra parte, la entrevista clínica puede formar parte de estudios que integran paralelamente la observación simple, la observación estructurada, la experimentación o la entrevista en todas sus variantes. Esto no conduce necesariamente a un eclecticismo metodológico, siempre que las estrategias respondan a fundamentos teóricos coherentes.

En cuanto a los dominios del conocimiento sobre los que se indaga, es relevante mencionar que las investigaciones más recientes (por ejemplo, Barreiro, 2010, Kohen, 2003, Lenzi & Castorina, 2000) se han ocupado de objetos que no pertenecían al espectro de las investigaciones que dieron origen al método. En estos casos la extrema flexibilidad del método lo hace pertinente para el acceso al conocimiento que los sujetos construyen, por ejemplo, de sus prácticas cotidianas, de las instituciones sociales de las que forman parte o de los sistemas simbólicos de intercambio de la cultura.

7. Formas de registro y categorización

Finalmente, nos referiremos brevemente a una cuestión práctica concerniente al tratamiento del material obtenido con el método clínico. ¿Cómo y qué se registra a partir de la utilización del método clínico-crítico? ¿Cuál es la forma de comunicar una entrevista o de preservar sus aspectos fundamentales para analizarla?

Existen varias maneras de registrar una entrevista o una observación clínica. En las primeras investigaciones de la Escuela de Ginebra, las observaciones eran anotadas a mano alzada por el propio experimentador durante o luego del encuentro; o bien, en el caso de las entrevistas orales, eran registradas por algún colaborador del entrevistador que presenciaba

los intercambios. Actualmente, los registros electrónicos de audio y video facilitan el primer registro básico, aunque a los fines de la investigación y el tratamiento posterior del material sigue siendo imprescindible la transcripción.

Los datos contextuales que son usualmente anotados son los siguientes:

- 1) apellido y nombre del sujeto³;
- 2) edad y fecha de nacimiento;
- 3) fecha de la entrevista;
- 4) duración de la entrevista;
- 5) lugar y consideraciones especiales sobre el ámbito en el que se desarrolló la entrevista - especialmente si existieron interrupciones o variaciones y en qué momento-;
- 6) nombre del entrevistador.

Dependiendo de los objetivos de la entrevista, esta información se puede completar con aquellas referidas a la escolaridad del sujeto, ocupación y nivel educativo de la familia, creencias particulares del grupo de pertenencia, entre muchas otras.

Respecto de la transcripción propiamente dicha, existen dos maneras frecuentemente utilizadas en psicología del desarrollo. La primera consiste en escribir en un único párrafo las preguntas o intervenciones del entrevistador y las respuestas u observaciones del sujeto, separadas por guiones de diálogo o por comillas. Si la versión es una publicación o edición de imprenta, la distinción entre las preguntas y las respuestas suele realizarse con el uso de bastardillas o alguna otra variación tipográfica de identificación visual rápida. En estos casos, el nombre del sujeto entrevistado es acompañado por la indicación exacta de su edad, expresada en años y meses, con el formato "(año/s; meses)". Por ejemplo:

Giamb (8; 6): —Las estrellas sirven para anunciar el tiempo: si hay estrellas va a hacer buen tiempo; cuando no las hay, va a llover. Ellas tienen luz. —*¿De dónde sale esa luz?* —Son las luces de afuera, los reverberos que las iluminan, que las hacen venir. —*¿Cómo han comenzado?* —Un señor las fabrica. —*¿Ellas saben que brillan?* —Sí. (Piaget, 1926, p. 228).

Van (6; 0): *¿Qué es la noche?* —Es para dormir. —*¿Por qué está oscuro de noche?* —Para que se duerma mejor y esté oscuro el dormitorio. —*¿Y de dónde viene la oscuridad?* —Porque el cielo se pone gris. —*¿Cómo se pone el cielo gris?* —Las nubes se ponen negras. —*¿Cómo sucede esto?* —Es porque Dios hace venir nubes negras. (Piaget, 1926, p. 250).

Para realizar un análisis del material obtenido, lo más adecuado es transcribir la entrevista u observación en un formato conocido como *protocolo*. Este consiste en una tabla de dos columnas en la que se anotan las intervenciones del experimentador a la derecha y las

³ Los datos personales que obtiene el entrevistador en un proceso de investigación o de intervención psicológica deben quedar resguardados y es su obligación cuidar la *confidencialidad* y el *secreto profesional*. La confidencialidad consiste en proteger la identidad de los participantes al no revelar estos datos, con el fin de que la persona participante no pueda ser reconocida directamente. Por ello, en las publicaciones se utilizan nombres falsos o iniciales de nombres para preservar la identidad, protegiendo así los derechos de los participantes.

respuestas textuales del sujeto a la izquierda. A cada pregunta o intervención le corresponde una celda de la tabla y las anotaciones marginales se suelen indicar entre corchetes. A continuación transcribimos un ejemplo de Emilia Ferreiro (1975):

Entrevistada: Laura (7; 0)

Entrevistadora: Emilia Ferreiro

Entrevistadora	Entrevistada
<i>¿Y cuando vos vas a la carnicería, qué pedís: un poyo o un pollo?</i>	Poyo, eso se dice poyo, pero... pero lluvia se dice lluvia.
<i>¿Y acá qué decía [pollo]?</i>	Ahí dice... pollo [pronunciando marcadamente la "ll", muy segura y con énfasis].
<i>¿Cómo se dice: pollo o poyo?</i>	Poyo se dice.
<i>¿Y cómo se escribe?</i>	¿Cómo se escribe qué?
<i>¡Poyo!</i>	Poyo, no sé cómo se escribe... [en tono bajo, dubitativo]. Leer, nosotros sabemos, pero algunas letras...
<i>Se puede decir las dos cosas...</i>	Sí, porque el animal es la misma palabra y es el mismo animal.
<i>Es el mismo animal. ¿Tiene dos nombres?</i>	Dos nombres no tiene, tiene poyo y po... Bueno, tiene dos nombres. Únicamente, se le puede decir de eso cualquier nombre, pero dos nombres no tiene.
<i>Se puede decir las dos cosas...</i>	Sí, porque el animal es la misma palabra y es el mismo animal.

Figura 1. Ejemplo de transcripción de una entrevista en formato de protocolo.

Al analizar una entrevista es útil poder realizar dos tipos de marcaciones: las que corresponden a los *aspectos metodológicos* y las del *análisis del contenido*. Para ello se suelen agregar dos columnas más a los protocolos, en las que se realizan las anotaciones que segmentan y categorizan el material.

En relación al análisis metodológico, estos señalamientos se hacen teniendo en cuenta la especificidad de la técnica utilizada. En el caso presentado en la figura 2, puede observarse que las marcaciones señalan el tipo de intervención y de pregunta que realiza el entrevistador, así como cualquier otro aspecto que hace a la reflexión sobre el uso de la técnica elegida -por ejemplo, las anticipaciones del entrevistador, el seguimiento del punto de vista del participante, la apertura de nuevas indagaciones posibles no realizadas, formulaciones inadecuadas, entre otras-. Respecto de la interpretación del contenido, se realiza un análisis pormenorizado de los elementos que se pueden identificar -variables, categorías, dimensiones, indicadores clínicos- siguiendo la teórica desde la que se construyen las hipótesis para la exploración. De este modo, se señalan en el protocolo las diferentes categorías de respuestas o hipótesis interpretativas, que serán parte de la construcción de los datos de la investigación:

Análisis de la indagación	Entrevistador	Entrevistado	Análisis del contenido
<i>Presentación del problema. Exploración de los observables del cuerpo.</i>	<i>¿Y qué tenemos adentro además de huesos, cómo me dijiste?</i>	Sangre y comida.	Observables cuerpo interior.
	<i>¿Qué hacen?</i>	Están ahí todos flotando hasta que te pinchan y te sale todo.	Concepción "cuerpo saco".
<i>Se introduce una finalidad o funcionalidad que no fue planteada por el niño.</i>	<i>¿Y para qué sirven esas cosas?</i>	No sé, creo que para moverte.	

Figura 2. Ejemplo de análisis metodológico y conceptual de fragmento de protocolo.

Este formato para la comunicación y el tratamiento de los datos obtenidos, se ajusta tanto al registro manuscrito como al de los procesadores de texto. Por ello, hoy el análisis profundo de los datos puede ser realizado con la ayuda de programas informáticos de análisis cualitativo de datos, que permiten, una vez cargado el texto o el archivo audiovisual de una entrevista en la base de datos de la aplicación, segmentarlo, señalarlo de diversas maneras o categorizarlo con las herramientas provistas por el entorno del mismo. Un ejemplo de ello es el programa MAXQDA, que permite generar visualizaciones de protocolos con las diversas categorías y señalamientos en forma de llaves, tal como se muestra en la figura 3.

Visualizador de documento: 6\Fernando 6_1	Sara 8_2	Fernando 6_1
33	¿Si? Si se enferman. Y si una persona se cuida mucho y nunca se enferma ¿puede vivir para siempre?	Si puede vivir hasta que sea viejo.
34	¿Y después si se hace viejo? ¿puede seguir viviendo?	No, ahí en algún ratito ya se va a ir al cielo.
35	¿Siempre, siempre?	Si.
36	¿No pueden seguir viviendo para siempre?	No.
37	¿Qué te parece a vos?	A mí me parece que no.
38	¿Qué no? ¿Y qué le pasa? Vos me dijiste que se va al cielo ¿Cómo es eso?	Sigue viviendo pero en el cielo.
39	Ah ¿sigue viviendo pero en el cielo? ¿Y el cielo como es? Contame.	Flotante, no flotas, flotas cuando estás subiendo.
40		
41	¿Y cómo es?	Y porque tiro todo y tiro el saca punta.
42	Contame como es el cielo.	Podría haber nubes pero no, vamos a seguir viviendo pero de angelitos.
43	¿De angelitos? ¿Qué podes hacer en el cielo? Cuando estás ahí.	Bajar y entrar a las casas.
44		
45	Ah ¿se puede bajar del cielo y volver a la tierra?	Pero de angelito, porque empujan las alas. Los angelitos tienen alas y varitas.
46	¿Tienen alas y varitas? Y las personas que están en el cielo ¿pueden hablar?	Si.
47	¿Y pueden escuchar?	Si.
48	¿Y mirar?	Si.
49	¿Y pueden pensar también?	¿Pensar? Si.
50	¿Si? Y contame una cosa, si una persona se va al cielo ¿se puede volver a morir en el cielo?	No.
51	¿No? ¿Por qué no?	Porque en el cielo ya está muerto.
52	¿Y no se puede?	Volver a morir, no.
53	¿No? Porque vos me dijiste que se vuelve a vivir en el cielo.	Si, pero podría enfermarse.
54	¿Podría enfermarse? ¿Y si se enferma mucho no se puede volver a morir?	Si, pero si es un angelito, igual.
55	¿Si es un angelito? ¿Y una persona se puede morir y volver a vivir?	No, porque si murió una persona está subiendo, empuja con las alas es angelito porque ya está muerto y si hay mucho viento lo

Figura 3. Ejemplo de análisis de fragmento de protocolo con MAXQDA

Las ventajas de estas herramientas son muchísimas, aunque el aspecto más destacable es la flexibilidad para recategorizar o establecer correspondencias, recurrencias o divergencias entre un gran número de protocolos, imágenes o materiales audiovisuales. Sin embargo, más allá de estos beneficios en las formas de registro y tratamiento analítico, el aspecto fundamental del *método clínico-crítico* sigue siendo la pericia del examinador para recrear los problemas teóricos de la psicología en el campo del encuentro con otro sujeto.

Bibliografía

- Barreiro, A. V. (2010). *El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Borzi, S. L., Peralta, L. O., Yacuzzi, L., & Cabra, M. (2014). "Consentimiento informado en investigaciones psicológicas con niños: antecedentes y normas éticas". En *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* [cd-rom]. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Brainerd, C. (1978). "The stage question in cognitive-developmental theory". *The Behavioral and Brain Sciences*, 2, 173-213.
- Bullinger, A., & Chatillon, J. (1983). "Recent theory and research of the Genevan school". In: P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3 (pp. 231-262). New York: Wiley.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. M., & Fernández, S. (1984). "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética". En: J. A. Castorina, S. Fernández, A. M. Lenzi et al., *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Corrigan, R. (1979). "Cognitive correlates of language: Differential criteria yield differential results". *Child Development*, 50, 617-631.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. México: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (1975). *La letra LL*. Buenos Aires: Producciones Editoriales IPSE S.A.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fischer, K. (1983). "Developmental levels as periods of discontinuity". En: K. Fischer (Ed.), *Levels and transitions in children's development* (pp. 5-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Flavell, J. (1982). "Structures, stages, and sequences in cognitive development". En W. Collins (Ed.), *The concept of development* (pp. 1-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gelman, R., & Baillargeon, R. (1983). A review of some Piagetian concepts. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*, vol. 3. New York: John Wiley & Sons.
- Honey, M. (1987). "The interview as text: hermeneutics considered as a model for analyzing the clinically informed research interview". *Human development*, 30, 35-51.

- Hooper, E., Toniolo, T., & Sipple, T. (1978). "A longitudinal analysis of logical reasoning relationships: Conservation and transitive inference". *Developmental Psychology*, 14, 674-682.
- Inhelder, B., Bovet, H., & Sinclair, M. (1974/1975). "Los métodos". En: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento* (pp. 38-56). Madrid: Ediciones Morata.
- Kohen, R. (2003). *La construcción infantil de la realidad jurídica*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Leibovich de Duarte, A. (2000). "La dimensión ética en la investigación psicológica". *Investigaciones en Psicología*, 5 (1), 41-61.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000). "Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". Una comparación metodológica". En: J. A. Castorina & A. M. Lenzi (Comp). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 253-273). Barcelona: Gedisa.
- Marradi, A.; Archenti, N.; & Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1926/1973). "Introducción: Los problemas y los métodos". En: *La representación del mundo en el niño* (pp. 11-40). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1952/1979). *Autobiografía*. Buenos Aires: Libros de Tierra Firme.
- Piaget, J. (1954/2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1959/1994). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1941/1971). *El Desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona: Nova Terra.
- Roussos, A.; Braun, M. & Olivera, J. (2012). *Conductas responsables para la investigación en Psicología: Guía práctica*. Buenos Aires: FUNICS.
- Sánchez Vazquez, M. J. (2013). "Responsabilidad ética del científico. Los principios y las reglas éticas en investigación con participantes humanos". En: M. J. Sánchez Vazquez (Coord.). *Investigar en ciencias humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en psicología* (pp. 96-115). La Plata: Edulp.
- Tau, R., Pascal, J., Moreira Uribe, A., & Nieves, D. (2014). "El lugar de la infancia en algunas normativas éticas que regulan la investigación con seres humanos". En *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* [cd-rom]. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Vinh-Bang (1968/1978). "El método clínico y la investigación en psicología del niño". En J. Ajurriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, L. Goldmann & B. Inhelder, *Psicología y epistemología genéticas. Temas piagetianos* (pp. 39-51). Buenos Aires: Proteo.
- Wason, P. (1977). "Self contradictions". En: P. Johnson-Laird & P. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in cognitive science*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

CAPÍTULO IV

El desarrollo moral en el niño

Sonia L. Borzi, Luciano O. Peralta

1. Introducción

Tal como lo sugiere Enesco (1996), ha sido un problema para la historia del pensamiento analizar si existen facultades innatas para discriminar entre el bien y el mal, o si es algo que se produce por el solo hecho de vivir en sociedad. Más allá de la necesaria reflexión crítica, propia del ámbito de la filosofía, este también constituye un tema de investigación para la psicología y, como tal, merece ser indagado empíricamente, formulando preguntas verificables.

Comenzaremos este capítulo de revisión definiendo y delimitando el campo de estudios al que refiere el *conocimiento moral*, diferenciándolo del conocimiento sobre las instituciones sociales o del referido a las relaciones con otros o de los otros.

A continuación, se describirán brevemente las diferentes perspectivas teóricas desde donde se ha estudiado el desarrollo moral, explicitando luego el enfoque piagetiano al respecto. Desde esa perspectiva, se presentarán los argumentos por los cuales se puede sostener que el desarrollo del conocimiento moral es una construcción que no puede ser escindida de la relación social. Esto se debe a que sin la confrontación con otros, resultaría imposible para el niño la descentración de su pensamiento egocéntrico, imprescindible para el desarrollo de una moral autónoma.

2. ¿Qué es el conocimiento moral?

Los problemas en torno a la moralidad, incluidos aquellos que versan sobre su origen y naturaleza, han preocupado a numerosos pensadores a lo largo de la historia de la filosofía. Desde el punto de vista del origen, se la ha considerado como una facultad innata que permite discernir entre el bien y el mal; o por el contrario, como algo inculcado desde afuera, producto de la vida en sociedad.

La especulación filosófica sobre la moral precedió por milenios a la investigación empírica en este ámbito, como también sucedió con otros problemas sobre diferentes áreas del conocimiento. No obstante, más allá de la necesaria reflexión crítica, la moralidad constituye un tema concerniente a la psicología y, por lo tanto, debe ser indagado empíricamente,

delimitando su campo de estudio y formulando preguntas verificables. Aún así, no fue sino hasta el siglo XX que los estudios sobre la moralidad se inscribieron en el ámbito de la investigación psicológica. Desde entonces se plantea la necesidad de estudiar empíricamente la experiencia moral como un fenómeno a ser abordado por la psicología humana, y de avalar con datos los presupuestos acerca de los orígenes y el desarrollo de la moralidad. Si bien Piaget no fue el primero en recortar este problema tradicionalmente reservado a la filosofía especulativa, para enmarcarlo en el terreno de la indagación psicológica, introdujo la novedad de proponer una relación entre la reflexión epistemológica y la investigación empírica.

Dar una definición de *lo moral* no es una tarea sencilla. Descriptivamente podríamos decir que es el *conjunto de reglas* que define una trama de *derechos y obligaciones recíprocos*, prohíbe los actos de malevolencia y especifica el rango de personas a las que se aplican esas reglas (Hogan, Johnson & Emler, 1978). Esto significa que la moralidad tiene que ver con ciertas reglas y la conducta moral con acciones orientadas por y hacia esas reglas.

Piaget sostiene que la moral es “un sistema de reglas, y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1932/1971, p. 9). Los sistemas de reglas morales comprenden las reglas sociales que configuran nuestras interacciones y guían nuestro comportamiento. El sentido del bien y del mal que se posee puede influir en los sentimientos de altruismo o de prejuicio, afectar la vida cotidiana y las relaciones con las personas.

3. Delimitación del campo de estudio

Es una preocupación para la psicología del desarrollo explicar cómo los sujetos se apropian de los objetos de conocimiento sociales, teniendo en cuenta que estos difieren en sus características de los objetos físicos y lógico-matemáticos. Comenzaremos entonces por definir y especificar, brevemente, el campo de estudios al que refieren.

Debido a la diversidad de temas que se han incluido bajo el rótulo “conocimientos sociales”, Delval (2000) plantea la pertinencia de denominar a este campo como *conocimiento sobre los fenómenos humanos*; basándose en las ideas de Elliot Turiel (1984/1989), incluye bajo ese rótulo tres tipos de fenómenos: el conocimiento psicológico, el conocimiento sobre las instituciones sociales, y el conocimiento moral.

El primero se refiere al conocimiento sobre los comportamientos, actitudes, deseos, pensamientos, sentimientos, intenciones, creencias, etc., propios y de las otras personas, necesarios para vivir en sociedad y relacionarse, y que en su conjunto conforman los objetos de estudio de la Psicología como campo disciplinar. De ahí que se considere al sujeto como una especie de “psicólogo intuitivo”.

El segundo, propiamente social, tiene que ver con el conocimiento de qué son las instituciones sociales (como la familia, la nación, la escuela, los sistemas económicos o políticos, las creencias religiosas, etc.), cómo están constituidas, cómo funcionan y cómo hay que comportarse dentro de

ellas, y que constituyen los objetos de estudio de las ciencias sociales como la Economía, Sociología, Ciencia Política, etc. (en el capítulo I de este libro se trata este tema en profundidad). En este caso, el sujeto sería algo así como un “científico social intuitivo”.

Finalmente, el conocimiento moral se ocupa de los aspectos normativos, de las reglas que deben seguirse en las relaciones con los demás, de la consideración de las acciones como buenas o malas, correctas o incorrectas, que constituyen objetos de estudio de la Ética como disciplina filosófica. Los niños reflexionan sobre problemas de este tipo -actuando como “filósofos morales intuitivos”- de modo que puede establecerse un desarrollo del razonamiento y la conducta moral, aspecto sobre el que profundizaremos en este capítulo.

En función de lo expresado en el párrafo anterior, observamos que el *juicio moral* en el niño constituye un tema de estudio específico para la psicología del desarrollo. Asimismo, uno de los problemas implicados es el de la relación entre el conocimiento individual y sus condiciones sociales; es decir, cómo y cuándo los niños logran evaluar desde una perspectiva moral los actos de responsabilidad. En términos de la psicología del desarrollo, podemos preguntarnos: ¿cómo es que los niños constituyen las ideas que legitiman los actos morales? ¿Cómo estos conocimientos ligan la práctica moral con las creencias morales?

Varios autores se han preguntado si existen capacidades innatas para adquirir las reglas sociales o si estas se producen por el sólo hecho de vivir en sociedad. En *El criterio moral en el niño*, Piaget (1932/1971) plantea la cuestión de cómo cambia en el niño la forma en la que comprende el respeto por la ley. Al respecto, señala que Bovet y Baldwin proponen que el respeto por las normas se basa en ciertos sentimientos innatos que obligan a las personas a relacionarse entre sí. Para Durkheim, en cambio, la moral individual es el resultado de la transmisión de una generación a otra de los saberes constitutivos de la conciencia colectiva; la transmisión garantiza la identidad de ese colectivo y se ejerce por presión social sobre las nuevas generaciones. Ambas posiciones sostienen que el individuo es pasivo y obediente respecto de las normas sociales (Barreiro, 2012).

Es importante destacar que Piaget toma distancia de estas formulaciones en al menos dos puntos centrales: por un lado, su concepción de lo social incluye las relaciones de cooperación entendiéndolas como relaciones sociales en sentido estricto y teniendo en cuenta que los niños tienen una experiencia social plena al interactuar con pares. Esta idea se contrapone a la concepción de Durkheim según la cual los niños no conocen otra sociedad que la creada por los adultos.

Por otro lado, Piaget se pregunta si los niños creen en la existencia de una moral de tipo immanente; la misma implica la creencia en una justicia presente en la naturaleza o las cosas, de modo que las faltas encuentran castigo automáticamente a través de sucesos naturales (Delval, 1994). Dicha moral se constituye por medio de las prácticas de interacción entre pares, y se contrapone a la moral de sumisión a valores trascendentes, que consiste en considerar ciertos valores como sagrados e inviolables.

4. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo moral

Una vez establecido el campo de estudio, veamos las diferentes teorizaciones desde donde se ha estudiado el desarrollo moral. Así como en el desarrollo en su totalidad no se puede hablar de una sola perspectiva que incluya todos los aspectos implicados, en el desarrollo moral tampoco encontramos algún modelo teórico que abarque los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales en su conjunto. La perspectiva psicoanalítica explica el desarrollo moral centrándose en los aspectos afectivos, mientras que la perspectiva cognitivo-evolutiva se centra en el desarrollo de los razonamientos o juicios morales, las teorías del aprendizaje social en la conducta moral (Etxebarria, 1999), y el enfoque narrativo en el contexto sociocultural y las narrativas sociales compartidas. Se requiere entonces explicitar brevemente cuál es el eje en torno al cual se organizan las explicaciones en cada una.

Para el Psicoanálisis, la conciencia moral y las normas morales y sociales se forman en la temprana infancia, a partir de la internalización de las exigencias y prohibiciones parentales. La resolución del Complejo de Edipo (Freud, 1905/1994) dará como resultado la constitución del superyó, cuyas funciones se relacionan con la conciencia moral, la autobservación y la formación de ideales (Laplanche & Pontalis, 1971). Más allá de las diferencias entre el niño y la niña, la declinación del Complejo de Edipo implica una renuncia a la satisfacción de los deseos edípicos prohibidos, transformando la energía psíquica o catexis sobre los padres en identificación con los padres, e interiorizando la prohibición.

Piaget, en cambio, centra su atención en el razonamiento moral y el establecimiento de juicios morales. El desarrollo de la moral es un proceso que se dirige desde la *heteronomía* a la *autonomía*. En la primera, el valor de las normas es externo al sujeto y la necesidad de cumplir con ellas tiene su origen en la autoridad que dicta las normas, es decir, hay un respeto unilateral a la autoridad. En la *moral autónoma*, en cambio, el sujeto puede independizarse de quienes dictan las normas y juzgarlas como buenas o malas. El pasaje de una moral heterónoma a una moral autónoma se explicaría por la superación del egocentrismo del pensamiento y el establecimiento de una "lógica de las relaciones" (Piaget, 1934/1998) posibilitada por los intercambios en el grupo de pares y las sucesivas coordinaciones de los diferentes puntos de vista. Estas interacciones constituyen relaciones de cooperación entre pares, basadas en el respeto mutuo y la reciprocidad. Más adelante explicaremos con mayor profundidad esta posición.

Dentro de esta perspectiva, el americano Lawrence Kohlberg profundiza la labor iniciada por Piaget y a partir de sus trabajos empíricos concluye que el desarrollo moral abarca tres niveles: preconvencional (la moral se rige por reglas externas), convencional (conformidad con las normas sociales para mantener el orden) y posconvencional (examen crítico de la moral de la propia sociedad, a partir de principios y valores universales), conteniendo cada uno de ellos dos subniveles (Kohlberg 1976/1989). Sostiene además que esta secuencia es independiente del medio social, la cultura o la religión, y que la conducta moral depende del razonamiento moral. Para este autor los estadios son universales, ya que asegura haber encontrado una

serie de principios universales de justicia; además, todos los sujetos seguirían más o menos velozmente la secuencia propuesta, más allá de que pueda haber sujetos que se detengan en algún estadio en particular (Barreiro, 2012; Etxebarria, 1999).

El modelo de Kohlberg ha recibido numerosas críticas desde otras posiciones teóricas, así como ideológico-religiosas. Algunas de ellas se centran en la pretensión de universalidad del modelo, otras en que la definición restringida de moral que presenta deja por fuera una serie de aspectos ligados a la experiencia moral cotidiana, a procesos irreflexivos, deseos y emociones que fundamentan la sensibilidad moral.

Entre las críticas más importantes, Gilligan (1982/1985) repara en que las investigaciones de Kohlberg, fueron realizadas exclusivamente con varones y por este motivo no es posible generalizar los resultados a las mujeres. Esta autora, además, realizó hallazgos importantes en este campo de estudios; el más significativo sea quizás el descubrimiento de una *ética del cuidado* preponderante -aunque no exclusiva- en el caso de las mujeres-, diferente pero complementaria a la *ética de justicia* que propone Kohlberg (Barreiro, 2012; Etxebarria, 1999).

A diferencia de los enfoques anteriores, las teorías del aprendizaje social se centran específicamente en la conducta moral, bajo el supuesto general de que esta conducta se aprende por condicionamiento clásico, aprendizaje instrumental o aprendizaje observacional, según el enfoque predominante, fruto de las experiencias del sujeto en su ambiente.

Dentro de esta perspectiva, se sitúan los trabajos de Justin Aronfreed (1976), quien entiende a la conducta moral como el resultado de la asociación entre el castigo que se recibiría por una transgresión y la ansiedad que provoca este castigo, es decir, un condicionamiento de ansiedad. Esta ansiedad provocaría señales propioceptivas sencillas o procesos cognitivos simples (como las imágenes representacionales) o complejos (como los valores morales), las cuales jugarían un papel inhibitorio sobre la conducta. Para este autor, el contenido del pensamiento moral se deriva de las formas específicas de la experiencia social (Etxebarria, 1999).

Asimismo, Albert Bandura (1987), también desde la perspectiva del aprendizaje social, considera que la adquisición de la conducta moral se explica por el aprendizaje observacional, que incluye los procesos de observación y refuerzo directo. El niño observa los modelos con diferentes juicios morales a los que se encuentra expuesto e imita la conducta de esos modelos; el papel del refuerzo es fundamental para el mantenimiento y fortalecimiento de esa conducta, aunque ese refuerzo pueda no estar presente desde el principio (Etxebarria, 1999).

Por su parte, el enfoque narrativo del desarrollo moral, sostiene que los sentimientos, pensamientos y acciones están situados socioculturalmente, mediados semiótica y lingüísticamente, y estructurados y expresados a través de narrativas (Bolívar, 1999; Tappan, 2006). Estas narrativas ofrecen al sujeto un conjunto de diferentes soluciones para problemas diversos, expresadas en las prácticas discursivas y formas de discurso compartidas por una comunidad histórica determinada. La unidad de análisis es la acción mediada, en tanto se juega una relación dinámica entre el agente y sus herramientas culturales. Desde este enfoque, Tappan propone al juicio moral como un proceso psicológico superior (en términos

vigostkianos) y su objetivo es superar las teorías que suponen la universalidad del desarrollo. Así, la problemática es reubicada en un paradigma en el que el yo es producto de las prácticas sociales y comunicativas. Los procesos mediante los cuales el sujeto dirime asuntos morales, son dialógicos en el sentido de que en sus comienzos dependen del diálogo con otros y gradualmente se transforman en una comunicación con uno mismo (Barreiro, 2012).

Finalmente, se puede mencionar el enfoque de Turiel (1984/1989), que ubica al desarrollo moral en una perspectiva de dominios específicos. Para este autor, el niño estructura al mundo social en torno a tres categorías generales: dominio psicológico, dominio societal y dominio moral, tal como explicitamos anteriormente (ver apartado 3 de este capítulo). En cada dominio, los niños construyen conceptos realizando abstracciones e inferencias de las acciones que llevan a cabo con los objetos que los componen. La diferenciación de dominios se lleva a cabo por medio de *criterios de juicio* que los niños elaboran muy tempranamente, y que les permiten identificar qué situaciones corresponden a cada uno de esos dominios (Etxebarria, 1999). Así, aquellas acciones que puedan perjudicar a otros, causarles dolor o ser injustas, se califican como malas acciones aunque sean permitidas por una regla o por un adulto. En el caso de las normas que regulan la vida social, en cambio, los niños consideran que la valoración de las acciones dependen de estas y que pueden ser modificadas mediante consenso de los actores institucionales (Barreiro, 2012).

5. Piaget: de la heteronomía a la autonomía

Las investigaciones de Piaget acerca del desarrollo del juicio moral en el niño, dan comienzo al estudio de este problema desde la perspectiva constructivista. Su enfoque sostiene que el desarrollo de la moral tiene su base en la interacción entre el individuo y la sociedad.

Las preguntas que orientan la investigación piagetiana parten de la consideración epistemológica sobre cómo se produce el desarrollo de las ideas sobre la moralidad o la conciencia moral: ¿se trata de ideas innatas?, ¿están moldeadas por el ambiente?, ¿qué papel que juega la socialización? ¿Qué ideas van elaborando los sujetos y cómo se transforman? Es decir, no es el interés central de Piaget el contenido de la norma, sino la interpretación que hacen los sujetos de esas normas (Enesco, 1996). Su teoría sitúa a los conocimientos morales en el marco de una actividad general de la inteligencia. En este sentido, se comprende que Piaget utilizara juegos reglados para realizar su indagación sobre la moral de los niños.

Como señalan Faigenbaum, Castorina, Helman y Clemente (2007), para Piaget el desarrollo moral del niño puede ser descrito desde dos puntos de vista distintos, pero que tienen relaciones entre sí: desde la *práctica de la regla* (modo en que los niños interpretan y obedecen las reglas morales) y desde el desarrollo de la *conciencia* de las reglas morales.

Desde el punto de vista de la práctica de la regla, Piaget describe cuatro estadios (Faigenbaum *et al*, 2007):

- un estadio de *regularidades motrices e individuales*, que abarca hasta los dos años aproximadamente;
- un estadio *egocéntrico*, entre los dos y los seis años, aproximadamente, caracterizado por una ausencia de codificación de reglas por parte de los niños. La indiferenciación del punto de vista propio del de los otros, impide los juegos de competencia puesto que “todos ganan” al no poder considerar la perspectiva del otro;
- un estadio de *cooperación*, entre los siete y los diez años aproximadamente, en el que aparece la competencia y el interés por superar al adversario, un control mutuo respecto del cumplimiento de normas, pero en el que aún existen diferencias en las interpretaciones de aquellas;
- finalmente, un estadio de *concordancia efectiva en la práctica*, en el que se encuentra placer por la actividad de codificación de reglas, a partir de los once años aproximadamente.

Por otro lado, en el plano conceptual, se establecen tres estadios que constituyen los logros de los tres primeros estadios de la práctica de la regla:

- primer estadio: el niño no es aún consciente de la obligatoriedad de las reglas;
- segundo estadio: las reglas son concebidas como sagradas, fijas, establecidas por los adultos, y que cualquier trasgresión a las mismas constituye una falta grave;
- tercer estadio: las reglas se respetan por acuerdo entre pares, y en base a esto también son modificables (Faigenbaum *et al*, 2007).

De acuerdo a este desarrollo, las reglas son sentidas por los niños, en un principio, como exteriores (Piaget, 1934/1998). Esto se manifiesta en que los más pequeños presentan dificultades para comprender las justificaciones racionales de esas reglas y obedecerlas, lo cual constituye a su vez un obstáculo para la coordinación en las relaciones entre pares. Se trataría aquí de una especie de “egocentrismo inconsciente”, en el sentido de que los niños creen “de buena fe” que todos piensan como ellos. Pero más allá de la descripción realizada, resulta interesante establecer alguna explicación de cómo llegan los niños a comprender y objetivar esas reglas.

Durante la socialización primaria, con la familia, el niño establece relaciones de respeto que involucran al mismo tiempo amor y temor. Este sentimiento posibilita la coacción social, en tanto representa una expresión espiritual de los adultos sobre los niños, que genera un respeto unilateral respecto del inferior -el niño-, hacia el superior -la instancia parental-. Se basa en una *moral heterónoma*, o realismo moral, ya que implica un acuerdo exterior con la regla. Los actos no se evalúan según las intenciones de quienes los realizan, sino en función del acuerdo o no con la norma externa.

Desde una *moral heterónoma*, el éxito de la autoridad se explica por el respeto unilateral que lleva al niño a suponer como obligatorias a las reglas establecidas por los padres o mayores. Aquí Piaget resalta un aspecto a tener en cuenta por parte de los educadores: por un

lado, todo lo que dice el adulto es considerado por el niño como verdadero; pero por otro lado, esta “verdad de autoridad” puede retardar la adquisición de las operaciones de la lógica, en tanto no involucra ninguna reflexión ni esfuerzo cognitivo por parte del sujeto.

Por su parte, la cooperación entre pares involucra relaciones de igualdad basadas en el respeto mutuo, en lugar de una autoridad de unos sobre otros, constituyéndose una ética de la solidaridad y la reciprocidad. Esto es posible por el desarrollo progresivo de un sentimiento de bien interior y una autonomía de conciencia, donde la cooperación gradual entre iguales permite superar la coacción por respeto unilateral al adulto, y posibilita la emergencia de la noción de justicia.

La importancia de este desarrollo, desde el punto de vista intelectual, es que la cooperación mutua permite -y se sostiene en- la progresiva coordinación de puntos de vista constitutiva de la lógica de relaciones y de la objetivación progresiva de las situaciones. Así, la “verdad” no es impuesta desde afuera, sino que se construye en la misma coordinación de puntos de vista.

Como contrapartida, podemos analizar la evolución de la noción de justicia: para los más pequeños, lo “justo” se confunde con la voluntad de los mayores; más adelante, se constituyen las ideas de igualdad y reciprocidad. Esto marca una línea de desarrollo que va de una obediencia superficial a la norma, donde el sujeto siente a las reglas como impuestas desde afuera y se somete a ellas por su heteronomía; hasta una obediencia profunda a la regla, al sentirla como un producto de la elaboración de todos, lo cual implica relaciones de reciprocidad y autonomía moral.

Mientras la coacción continúa siendo exterior al espíritu del sujeto, son desfavorables las condiciones para el desarrollo de la personalidad y de la solidaridad. Salir del egocentrismo implica la posibilidad de internalizar la regla y establecer relaciones de solidaridad a partir de la reciprocidad. Para que esto sea posible, aquí también debe ponerse en juego la actividad estructurante del sujeto en -y a partir de- la coordinación de puntos de vista que permite la superación del egocentrismo. Pero hablar de “coordinación de puntos de vista” implica necesariamente otro que piensa diferente y que nos posibilita, en esa confrontación, la toma de conciencia de -y la reflexión sobre- los diferentes puntos de vista en juego.

En este desarrollo, heteronomía y autonomía refieren a las modalidades en que las normas se justifican y al grado en que estas pueden ser discutidas. No se trata de dos estadios en el desarrollo, sino que el pasaje de un modo a otro da cuenta de un cambio en la forma de pensar las reglas morales en tanto los juicios de los sujetos en esta área serán cada vez más autónomos y descentrados. Asimismo, la autonomía no es una “norma” que pueda aplicarse a todos los ámbitos; en palabras de Barreiro: “las personas adultas no somos autónomas en todos los aspectos de nuestras vidas, en muchas ocasiones aceptamos reglas como las únicas alternativas posibles, naturalizándolas, cuando en realidad son construcciones culturales” (2012, p. 203).

Como podemos observar, la relación entre pares se torna constitutiva para el desarrollo de la moralidad, siendo imposible pensar en un sujeto aislado y escindido de su contexto. Es decir, se debe analizar al complejo cognoscitivo en su conjunto (García, 2000), como una totalidad

organizada, y no como una sumatoria de partes diferenciadas, considerando al sistema cognitivo, el sistema social y el sistema biológico como sistemas dinámicos en permanente intercambio, conformando una totalidad del tipo de los sistemas complejos.

6. A modo de conclusión

Si volvemos a las preguntas con las que se inicia el apartado anterior, sobre si las ideas de moralidad o la conciencia moral son innatas, moldeadas por el ambiente o elaboradas en la socialización, a partir de lo expuesto podríamos esbozar una conclusión inicial. La socialización juega un papel fundamental como posibilitadora de interacciones entre pares y entre niños y adultos, ofreciendo así oportunidades para la coordinación de puntos de vista y la reflexión sobre las normas. Consecuentemente, no pueden escindirse en este desarrollo el papel de los “otros” (ya sea adultos, niños, intérpretes de la cultura en general) de la actividad del sujeto que piensa, reconstruye y elabora normas que le permiten desarrollar progresivamente una moral autónoma y asumir responsabilidades sobre sí mismo y sobre los demás. Sin un “otro” para confrontar, difícilmente pueda el niño salir de su pensamiento egocéntrico y, por ende, de su heteronomía moral.

Bibliografía

- Aronfreed, J. (1976). “Moral development from the standpoint of a general psychological theory”. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 54-69). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barreiro, A. (2012). “El desarrollo del juicio moral”. En M. Carretero & J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación (Tomo 2). Procesos de conocimiento y contenidos específicos* (pp. 201-220). Buenos Aires: Paidós.
- Bandura, A. (1987). “Juicio moral”. En A. Bandura (Ed.), *Pensamiento y acción* (pp. 514-523). Barcelona: Martínez Roca.
- Bolívar, A. (1999). “Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. Un aspecto de la vertiente filosófica del problema”. En E. Pérez-Delgado & M. V. Mestre Escrivá (Coord.) *Psicología moral y crecimiento moral* (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2000). “Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales”. En: K. Korta y F. García Murga (Comp.), *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*. Bilbao: UPV.
- Enesco, I. (1996). “Le jugement moral chez l’enfant” sesenta años después. En O. Z. Mantovani de Assis, M. Camargo de Assis & Z. Ramozzi-Chiarottino (Org.) *Piaget: teoría e pratica: Centenário de Jean Piaget* (pp. 47-57). Campinas y Sao Paulo: UNICAMP.

- Etzebarria, I. (1999). "El desarrollo moral". En F. López, I. Etzebarria, M. J. Fuentes & M. J. Ortiz (Coord.) *Desarrollo afectivo y social* (pp. 181-209). Madrid: Pirámide.
- Faingenbaum, G.; Castorina, J.A.; Helman, M., & Clemente F. (2007). "El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y al relativismo". En: J.A. Castorina (Comp.), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Freud, S. (1905/1994). "Tres ensayos de teoría sexual". En S. Freud, *Obras completas*, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gilligan (1982/1985). "La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino". Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Hogan, R., Johnson, J. A.; & Emler, N. P. (1978). "A socioanalytic theory of moral development". In W. Damon (Ed.), *Moral development: New directions for child development* (pp. 2-18). San Francisco: Jossey Bass.
- Kohlberg, L. (1976/1989). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza.
- Laplanche, J.; Pontalis, J. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1932/1971). "El criterio moral en el niño". Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1934/1998). "Observaciones psicológicas sobre el autogobierno". En J. Piaget, *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Tappan, M. B. (2006). "Moral functioning as mediated action". *Journal of Moral Education*, 35 (1), 1-18.
- Turiel, E. (1984/1989). "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social". En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Madrid: Alianza.

CAPÍTULO V

Desarrollo de las nociones de autoridad política y autoridad escolar

*Luciano O. Peralta, Natalia L. Soloaga Piatti,
Daiana Nieves, Martina Cabra*

1. Introducción

En este capítulo se abordan las características del *gobierno nacional* y la *autoridad escolar* como objetos de conocimiento, sobre los cuales los niños construyen "hipótesis" a partir de interacciones específicas. La caracterización se efectúa en base a los trabajos e investigaciones dirigidas por Alicia María Lenzi (UBA y UNLP) y José Antonio Castorina (UBA), acerca de la construcción de conocimientos sobre las instituciones sociales y su funcionamiento, considerados como objetos de dominio social.

Los mecanismos funcionales que se ponen en juego en el proceso de desarrollo del conocimiento social, son similares a los que intervienen en el proceso referido a los objetos de dominio físico o biológico (García, 2000). Sin embargo, dadas ciertas particularidades de los objetos sociales y de las interacciones con ellos, se requieren algunas aclaraciones acerca de sus especificidades, y qué papel juegan esas características en el proceso de construcción de "hipótesis" relativas a su funcionamiento. La teoría piagetiana constituye el marco conceptual y metodológico desde el que se aborda la problemática de la construcción de conocimientos sociales en este caso.

2. La especificidad de los objetos de conocimiento sociales y de las interacciones que se sostienen con ellos

Los objetos de conocimiento sociales poseen una especificidad que los diferencia de otros dominios, como el físico o el biológico, debido a que su "material" está constituido por relaciones sociales. Estas relaciones se producen en una determinada sociedad y se encarnan en prácticas y discursos simbólicos (Lenzi, Borzi, Pataro & Iglesias, 2005). Además, las interacciones a través de las cuales se construye el conocimiento sobre estos objetos, presentan características particulares: son culturales, simbólicas y fugaces. A su vez, se

pueden identificar aspectos específicos de las interacciones cuando se trata de la construcción de conocimientos sobre la *autoridad escolar* o sobre la noción de *gobierno nacional*, como veremos más adelante.

Una de las características a tener en cuenta (tal como se desarrolló en el Capítulo I de este libro), refiere al hecho de que los objetos de conocimiento social se hallan inmersos en una trama de significados compartidos por una comunidad acerca del propio mundo social, que preexiste al sujeto. Esa trama se compone de valores y representaciones sociales, que limitan y posibilitan las diferentes concepciones de los sujetos sobre estos objetos (Lenzi & Castorina, 2000a; Castorina, Faigenbaum & Clemente, 2002). Asimismo, las interacciones de los niños con la *autoridad* y sus actos, “en tanto objeto de conocimiento, presentan la peculiaridad de estar mediadas por las prácticas sociales y los discursos de otros actores acerca de dichas autoridades: familia, docentes, comunicadores de diversos medios y políticos” (Lenzi *et al*, 2005, p. 78).

Otra singularidad es la naturaleza simbólica de estos objetos. Es decir, las significaciones normativas no se expresan de manera explícita y directa, sino a través de -o mediatizadas por- símbolos de autoridad: por ejemplo, los ritos de enseñanza, la distribución espacial de los actores en el escenario escolar, las prescripciones propiamente dichas, los gestos de la autoridad o las sanciones, en el caso de la *autoridad escolar*. Estos actos y configuraciones espacio-temporales no son en sí mismas los significados institucionales, sino que están en lugar de “otra cosa” (Castorina, 2001). Por último, las interacciones con estos objetos son fugaces, en la medida en que no se producen en forma permanente, sino que el niño sólo interactúa con el objeto en cuestión en momentos específicos y de forma no directa, en el sentido que se acaba de explicitar.

Según Castorina (2005), la actividad constructiva del sujeto en las interacciones con el objeto, está limitada por “condiciones de contorno” o “restricciones” como son las representaciones sociales o las intervenciones institucionales. Al tratarse de investigaciones enfocadas en un dominio específico del conocimiento, se introduce el concepto de “restricción” para dar cuenta de aquellos elementos (o subsistemas) que operan a través de las representaciones sociales y las prácticas institucionales. Ambas intervienen en los procesos de conocimiento tanto posibilitándolos como obstaculizándolos.

Las representaciones sociales (RS) -las creencias compartidas por una comunidad que surgen en las interacciones sociales y en las prácticas institucionales-, cumplen un rol esencial en la construcción de las ideas sobre el mundo social (Castorina, 2005). Desde un punto de vista piagetiano actual, es válido pensar que las RS constituyen un “marco epistémico” consistente en “creencias básicas acerca de la sociedad que los sujetos asumen en las interacciones sociales e institucionales”, y que orientan el curso del desarrollo cognitivo (Lenzi & Castorina, 2000a, p. 210). En su carácter social, las RS aparecen así como un conjunto de creencias cuya existencia precede a la construcción que hacen los niños sobre los objetos sociales de conocimiento. Para ejemplificar esta cuestión, con el caso de la *autoridad escolar*, los niños más pequeños creen que todas “las cosas tienen un dueño”, dando lugar a la

“hipótesis del dueño” de la escuela; o sea, se trata de una interpretación *minimalista* sobre el funcionamiento de la institución escolar. Se aprecia, entonces, que esta versión minimalista de la *autoridad escolar*, la posibilita una RS que, a su vez, se convierte en un obstáculo que debe superarse para llegar a una versión sistémica posterior y centrada en los cargos de la autoridad. Con la noción de *gobierno nacional* ocurre algo similar: al inicio los niños adoptan una perspectiva personalista y naturalizada del orden social, producto de la asimilación de las representaciones colectivas del propio contexto (Lenzi & Castorina, 2000a). Más tarde, a través de procesos de diferenciación e integración, los aspectos conceptuales implicados se desprenden progresivamente de las RS en juego, y así, los conocimientos “se objetivan”. Sin embargo, en el desarrollo del *gobierno nacional*, las RS parecen perdurar en el tiempo.

Las últimas distinciones mencionadas, nos conducen a destacar que las interacciones con cada uno de los objetos que aquí nos ocupa, también asumen cualidades específicas. En otras palabras, existen ciertas restricciones derivadas de las propias interacciones para el caso de la *autoridad escolar*, y otras para la noción de *gobierno nacional*.

Por una parte, en la construcción de los conocimientos sobre la *autoridad escolar*, hay una reciprocidad intencional en los intercambios asimétricos con los alumnos. Así, los significados que las autoridades le atribuyen a los actos de los estudiantes, influyen en el modo en que los niños interpretan los actos del docente. Las “reacciones del objeto” de conocimiento -la autoridad- a las significaciones que le atribuye el niño, son constitutivas de este conocimiento social (Lenzi & Castorina, 2000b; Castorina, 2001). A su vez, las conceptualizaciones infantiles sobre la *autoridad escolar*, se elaboran a partir de las relaciones “vivas” con el sistema normativo al que tratan de interpretar, aspectos que no necesariamente están presentes en la construcción de conocimientos sobre el *gobierno nacional* o, si lo están, operan de modo mucho más distante. Por lo tanto, hay una “tensión esencial” entre la construcción de las hipótesis originales infantiles sobre las dimensiones de la autoridad y las restricciones que esta misma impone.

En la construcción de conocimientos sobre la noción de *gobierno nacional*, el sujeto, inmerso en un determinado contexto sociocultural, interpreta el significado de las autoridades gubernamentales y sus actos, en sus interacciones con ellas: “En la dialéctica de estas interacciones el sujeto construye teorías sobre dichas autoridades, distantes del saber experto, y mediante sucesivas diferenciaciones, integraciones y reestructuraciones, las reorganiza progresivamente aproximándose de modo lento, no lineal, a una mayor objetivación conceptual” (Lenzi *et al*, 2005, p. 77).

Asimismo, en el sub-dominio político se produce una distribución manifiesta y real del poder público, y esta característica distingue a las relaciones sociales que allí se producen: las relaciones políticas que se suscitan entre los actores sociales y las autoridades son explícitamente asimétricas. Tal asimetría es legitimada por la sociedad a través del voto, y quienes detentan el poder político están facultados para emitir mandatos que la ciudadanía, en general, debe cumplir. El poder político de las autoridades, además,

ha sido instituido históricamente como garante de la organización y permanencia de una sociedad (Lenzi *et al*, 2005).

En síntesis, la diferencia radical entre las conceptualizaciones acerca de la *autoridad escolar* y de la *autoridad política* reside en que, en la primera, ellas se producen durante una historia de relaciones y prácticas “vivas” cotidianamente en la institución escolar; mientras que, en la *autoridad política*, esas ideas surgen en relaciones sociales más distantes y “ajenas” para un niño.

A continuación, revisaremos brevemente las investigaciones que se llevaron a cabo en nuestro país, sobre la psicogénesis de las nociones de *autoridad escolar* y *gobierno nacional*.

3. Desarrollo de la noción de *gobierno nacional*

En este apartado abordamos dos cuestiones. En primer lugar, señalamos ciertas observaciones sobre la cuestión del *cambio conceptual* desde una perspectiva piagetiana, y luego presentamos una breve caracterización sobre la psicogénesis de la noción de *gobierno nacional* en niños y adolescentes.

Cambio conceptual: una aproximación “piagetiana”

Las concepciones de los sujetos sobre la noción de *gobierno nacional* como objeto de conocimiento, ha sido escasamente estudiada. Es interesante retomar aspectos de un estudio -especialmente su primera parte- sobre dicha noción, realizado desde el marco teórico piagetiano.

En respuesta a un área de vacancia en la agenda de investigación, Alicia Lenzi y José Antonio Castorina, junto a otros investigadores, realizaron una indagación empírica en el periodo 1998-2000, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires⁴. El objetivo de este estudio fue indagar el cambio conceptual de nociones políticas en 22 alumnos de nivel primario de 6to. año de EGB (la mayoría de 11 años), y la relación que se establece entre los “saberes previos” de los niños y los contenidos escolares en torno a la noción de *gobierno nacional*. La investigación se desarrolló en dos etapas: en la primera, se entrevistaron a todos los niños, antes y después de la enseñanza de los contenidos. A continuación, se llevaron a cabo diez sesiones secuenciadas, de una hora y media de duración cada una, dedicadas a la enseñanza de esos contenidos. En la segunda etapa, se realizó un estudio longitudinal centrado en los procesos de cambio conceptual. Los investigadores recurrieron a una perspectiva multidisciplinar, desde los aportes teóricos de la epistemología genética, la psicología genética y la didáctica contextual, en sus entrecruzamientos dialécticos. Esta

⁴ Proyecto de Investigación “La noción de gobierno en niños y adolescentes en la perspectiva del cambio conceptual”, dirigido por Alicia María Lenzi, y co-dirigido por José Antonio Castorina. Subsidiado por UBACYT.

modalidad implica retomar los postulados fundamentales de estas disciplinas, especialmente las tesis del interaccionismo, del constructivismo y la teoría de la equilibración, la importancia otorgada a los contextos (sociales o históricos, por ejemplo) y la enseñanza y aprendizaje como actividades sociales situadas (Lenzi, 2001).

El estudio se llevó a cabo en el espacio del aula, lo cual amerita algunas consideraciones. La escuela es un ámbito de socialización privilegiado en la infancia, ya que en él los sujetos transcurren muchas horas interactuando con pares y adultos. Independientemente de la forma en que cada escuela desarrolla las actividades propuestas y las interacciones entre los sujetos, es innegable que las relaciones interpersonales forman parte del ambiente áulico y que estas son constitutivas de los aprendizajes en ese contexto, no sólo porque los mismos se realizan *con* otros, sino también porque las relaciones entre pares y entre niños y adultos, muchas veces *son* parte del objeto de conocimiento mismo (Castorina, 2001; 2010). Esta cuestión puede observarse con mucha claridad en relación a la construcción de la noción de autoridad escolar, desarrollada más adelante en este capítulo.

En términos generales, el cambio conceptual refiere a la transformación que se produce en los conocimientos de los estudiantes que participan de situaciones de enseñanza (conocimientos escolares). Esta noción cobra sentido si se tiene en cuenta que existe una distancia epistémica entre el conocimiento “novato” sobre determinado tema -representado por las “ideas previas” que poseen los sujetos- y el conocimiento “experto”, constituido por el conjunto de ideas científicas sobre ese mismo tema, y que son objeto de enseñanza. Tal como expresa Lenzi:

En forma sucinta, se puede afirmar que el problema del cambio conceptual estudia las interacciones que se producen entre las concepciones o ‘teorías’ ingenuas de los sujetos y los conocimientos escolares científicos, examinando cuál es el grado de resistencia de estas ‘teorías’ a la enseñanza. La temática ha dado lugar a que los psicólogos del desarrollo investiguen las ‘teorías’ de los sujetos en diversos dominios, y que los psicólogos educacionales analicen cómo ellas ayudan o impiden la adquisición de saberes escolares. (Lenzi, 2001, p. 221)

El objetivo de la investigación fue dar cuenta de cómo se produce el cambio conceptual específicamente para la noción de *gobierno nacional*. Ello implica fundamentalmente explicar dicho pasaje, es decir, proponer una hipótesis que dé cuenta del fenómeno, y *no* hacer una descripción de su psicogénesis. Llamamos la atención del lector sobre la diferencia entre ambas actividades cognitivas: la descripción consiste en la caracterización de los fenómenos y la explicación tiene como fin develar la naturaleza y causa de los mismos.

Las expresiones *teorías infantiles*, *hipótesis infantiles*, *saberes previos*, son usadas para referirse a las concepciones que los sujetos construyen espontáneamente. Se recurre a estas expresiones para hablar de las explicaciones que los niños dan sobre los fenómenos estudiados y que consisten en respuestas verdaderamente originales, tanto en relación a su

construcción como debido a su carácter de novedad. Como sucede con las teorías científicas, las teorías infantiles están constituidas por hipótesis que posibilitan explicar cómo funciona un sector de la realidad, interpretarlo, otorgándole significación. Pero se diferencian de las primeras en un punto crucial: mientras las teorías científicas por definición se derivan lógicamente y no pueden contradecirse entre sí (sin resultar falsadas al menos), las hipótesis infantiles muchas veces evidencian una clara oposición, llegando incluso –en el mejor de los casos- a generar un conflicto cognitivo que pondrá en funcionamiento algún mecanismo para intentar superarlo. Sin embargo, esto no significa que este conjunto de ideas se encuentren desorganizadas, sino simplemente que en tanto compuestas por diversas hipótesis, estas pueden funcionar por separado -alternadamente- o coordinadas, de acuerdo a la situación que requiera ser explicada.

En el caso de la investigación mencionada, los resultados de la primera etapa se categorizaron en tres grupos según el papel, características y funciones que los niños le otorgan al presidente. Es decir, se han agrupado las teorías infantiles relevadas a través de las entrevistas clínico-críticas en tres categorías diferentes, ya que si bien todos los sujetos de la muestra dan cuenta de que el presidente es la máxima autoridad del gobierno, las atribuciones que se le adjudican varían de un nivel a otro. Estas categorías se denominan: “hipótesis presidencialista débil”, “hipótesis presidencialista fuerte ‘por derecho’” e “hipótesis presidencialista fuerte ‘de hecho’” (Lenzi & Castorina, 2000a).

En el caso de la *hipótesis presidencialista débil*, los niños consideran que el Gobierno Nacional está conformado por un grupo de personas que trabajan conjuntamente, debatiendo sobre temas de importancia para el país y que mediante el mutuo acuerdo toman decisiones, teniendo como aspiración el bien común. El presidente sería, en este caso, quien coordina los intercambios. Los autores se preguntan cómo armonizan los niños las informaciones escolares sobre la división de los poderes y la formación y sanción de leyes con lo antedicho. Se relevaron dos problemas referidos a la asimilación de la información escolar sobre las funciones del Poder Legislativo: la deformación del recuerdo sobre quién confecciona las leyes, y el olvido de la división de los tres poderes que gobiernan un país, en este caso el Legislativo. En cuanto al primero de estos problemas, al considerar al Gobierno solo como un grupo de trabajo, la información sobre la existencia y competencias del Poder Legislativo no es tenida en cuenta por los niños, únicamente asimilan que el Gobierno elabora las leyes, pero no que el encargado específico de dicha tarea es *uno* de los poderes. Hay una asimilación parcial de la información: se asimila aquello que es compatible con los marcos asimilatorios del sujeto. En cambio, el olvido de la existencia del Poder Legislativo parecería obedecer a que la información no fue asimilada porque contradecía las concepciones infantiles, es decir, obedecía a un rechazo de la información por insuficiencia de dichos marcos para asimilarla (Lenzi & Castorina, 2000a).

La característica principal del grupo que posee la *hipótesis presidencialista fuerte ‘por derecho’*, es que todo el poder del Gobierno se halla encarnado en la figura del presidente, quien decide sobre *todos* los asuntos y tiene facultades muy amplias, aunque limitadas de

alguna manera. Esta prevalencia se debe a la concepción infantil del derecho, que obedece a criterios morales y se basa entonces en el “deber ser” del Gobierno. Los niños que sustentan esta hipótesis, explican la división de los poderes según la idea de especialización: hay varios poderes porque hay diferentes tareas; pero no piensan aún en el control necesario entre ellos, como indica la constitución. Lo llamativo es que la última decisión sobre la sanción de las leyes, a pesar de que los niños saben que dicha elaboración es tarea del Poder Legislativo, dicen que corresponde al presidente. En este caso, la información escolar recibida el año anterior, ha enriquecido sus concepciones: se ha podido asimilar el aspecto de la división de poderes pero sin coordinarse aún con la predominancia otorgada al presidente (Lenzi & Castorina, 2000a).

El último grupo de niños, integrado por sólo dos sujetos de los 22 entrevistados, comprenden que el Poder Legislativo tiene más peso que el presidente en lo referente a la promulgación de las leyes.

Psicogénesis “natural” de la noción de *gobierno nacional*

En el apartado anterior, se presentaron los resultados encontrados en una investigación, relativa al *cambio conceptual* de nociones políticas en niños de 11 años. Cabe destacar que el “gobierno nacional”, además de ser un objeto de conocimiento, es un objeto de enseñanza para los niños de esas edades, motivo por el cual dicha investigación incluyó la organización de situaciones didácticas con el fin de intervenir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación, reseñamos los resultados de una investigación dirigida por Alicia María Lenzi en la UBA, período 2001-2003, cuyo propósito fue indagar la *génesis de la noción de gobierno* en niños y adolescentes pertenecientes a sectores socioculturales medios y altos. Se trabajó con 48 sujetos distribuidos en 6 grupos etarios de 7, 9, 11, 13, 15 y 17 años de edad, concurrentes a escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Paralelamente, se realizó una indagación similar en la UNLP, con una muestra de composición semejante, pero con niños y adolescentes de nivel sociocultural bajo, asistentes a escuelas públicas suburbanas de la ciudad de La Plata (Lenzi *et al*, 2005).

Primer nivel

Según Lenzi y colaboradores (2005), en el inicio los niños conciben al gobierno solo como una locación en donde vive el presidente. La concepción infantil del presidente es de carácter moralizada, personalizada, benefactora y asistencialista; eminentemente paternalista: el presidente es bueno, protege o cuida a la gente personalmente, resolviendo sus problemas. Solo identifican la presencia del Poder Ejecutivo, que no se distingue como tal sino encarnado aún en la figura presidencial. En relación a la legitimidad de la posición que desempeña, aluden o bien al voto de modo muy genérico, o bien a una concepción patrimonialista: es presidente porque compró la casa de gobierno, o esgrimen como justificativo que posee saberes que lo habilitan para ser presidente: “sabe cosas”. Hacia el final, se observa un progreso dado que el

Gobierno pasa a incluir también a otras personas que asisten al presidente en sus tareas. Este nivel está integrado por niños de entre 7 y 9 años, si bien las edades no constituyen una indicación prescriptiva sino una orientación.

Las concepciones infantiles aquí reseñadas, dan cuenta de una interpretación armoniosa y no conflictiva del mundo político. Se produce una ruptura, que llevará al segundo nivel, cuando los niños comienzan a integrar características negativas a su idea de gobierno.

Segundo nivel

Los hallazgos de este nivel corresponden a lo descrito en el apartado anterior acerca de la investigación sobre cambio conceptual. Aquí también los niños poseen una “teoría ingenua” sobre el *gobierno nacional* en la que se establece una comprensión particular del orden político. El gobierno está integrado por un grupo de personas cuya máxima autoridad es el presidente, quien concentra todo el poder y toma todas las decisiones, lo que implica una versión fuertemente presidencialista. El mayor avance respecto al grupo anterior consiste en que se incluyen en la noción de *gobierno nacional* los dos poderes que antes no se habían tenido en cuenta: el Poder Judicial y el Poder Legislativo, pero sin comprender cabalmente aún quiénes lo integran, cuáles son sus competencias y sus relaciones.

Alrededor de los 11 años, la concepción de gobierno es menos personalizada y moralizada que antes. Algunos niños mantienen una hipótesis de “ayuda”, según la cual los funcionarios ayudan al gobierno a realizar una gran cantidad de tareas. Otros niños pueden diferenciar mejor entre funcionarios, teniendo en cuenta algunos saberes específicos, ámbitos de incumbencia o necesidad de una mejor organización. Un progreso respecto del nivel anterior, es que se atribuye al gobierno una función organizadora mediante la cual se intenta evitar el caos social, a partir de la creación de leyes cuyo objeto es ordenar la vida de las personas. Así, aunque las leyes invocadas por los niños aún poseen carácter predominantemente moral (por ejemplo, “no robar”) en la mayoría de los casos, en este nivel cobran relevancia y se acepta que las produce el gobierno. Aún así, estas “leyes” no se pueden considerar normas jurídicas dado que los niños desconocen cómo se elaboran, y consideran que tienen que ser aprobadas por el presidente. En algunos casos, mencionan la Constitución Nacional como un libro que contiene escritas todas las leyes. En resumen, en este nivel operan una serie de transformaciones conceptuales que se orientan hacia una mayor objetivación del gobierno nacional (Lenzi *et al*, 2005).

Tercer nivel

Este nivel está conformado por adolescentes de entre 13 y 17 años, que piensan al *gobierno nacional* de manera muy dispar, ya que un adolescente de mayor edad puede concebirlo de un modo menos avanzado que otro de menor edad, o a la inversa. Por este motivo este nivel se subdivide en dos. En aquellos que poseen concepciones consideradas menos avanzadas, disminuye la concepción asistencialista del gobierno, se empieza a considerar la idea de representatividad, y se produce una mayor objetivación de sus funciones.

Si bien todos saben que el gobierno está integrado por tres poderes, aún no pueden precisar sus competencias y relaciones. Se evidencia un núcleo conceptual semejante al del nivel anterior aunque más avanzado y orientado hacia una creciente objetivación de algunos aspectos específicos. Estos adolescentes conciben al gobierno como un conjunto de personas conducidas por el presidente, que produce leyes morales y sociales para evitar el caos social (concepción compartida con los niños del nivel anterior). Según esta versión presidencialista fuerte, el presidente es el responsable último de aprobar o no estas normas y se ubica por encima de los tres poderes, si es que estos son mencionados. También se encuentran algunos progresos conceptuales, como por ejemplo la consideración de que el gobierno es elegido por el pueblo como su representante. Se mencionan, en el discurso de los adolescentes, funcionarios que no eran observables antes, como secretarios, diplomáticos o cancilleres. Lo que se destaca como cambio más importante es que se amplía la variedad de actividades en las que está implicado el gobierno: salud, educación, deuda externa-interna, regulación de precios, medio ambiente, entre otros, y comienzan a perder su predominancia las actividades de tipo asistencialistas.

En cambio, quienes en este período han avanzado más en sus concepciones, pueden dar cuenta del gobierno como una institución (y no ya como un lugar, a diferencia de los niños pequeños), regulado por normas y compuesto por tres poderes independientes -aunque no comprendan aún la función del control mutuo entre ellos-. También pueden dar cuenta de los cargos y funciones de manera institucionalizada (independientes de la persona que los ocupe). El presidencialismo fuerte de los niveles anteriores merma, como consecuencia de una mayor objetivación del objeto de conocimiento. Sin embargo, persisten dificultades en lo referido a las funciones y miembros que componen los Poderes Legislativo y Judicial, aún en adolescentes de 17 años. Serían necesarias nuevas investigaciones para constatar a qué se deben las divergencias encontradas en las conceptualizaciones y progresos de los sujetos de este nivel.

4. Desarrollo de la noción de *autoridad escolar*

En este apartado se abordan las conceptualizaciones infantiles que refieren a los aspectos normativos de la autoridad, pensada como un factor crucial en la formación de las primeras ideas infantiles acerca de la obligación moral. Según Jean Piaget (1932), desde el punto de vista de los niños más pequeños, lo “bueno” estaría relacionado con la obediencia a la autoridad; mientras que en los niños más avanzados puede notarse un comienzo de actitud crítica respecto de los mandatos de la autoridad.

Al momento de abordar la investigación acerca de cuáles son las conceptualizaciones que tienen los niños sobre la *autoridad escolar*, se tuvieron en cuenta ciertas particularidades: en primer lugar, si bien existen trabajos referidos a la indagación de la autoridad en general (figuras de la autoridad de padres, adultos o pares), no se han encontrado estudios que refieran a la *autoridad escolar* específicamente; en segundo lugar, el objeto de conocimiento

sobre el que se indaga se encuentra al interior de un sistema altamente organizado con pautas normativas que lo definen y que enmarcan su función, al igual que lo que ocurre en torno a los trabajos referidos al estudio de la noción de *autoridad política*; y por último, en los trabajos realizados no se indagan situaciones hipotéticas, sino que se recurre a la interacción vivida por los niños con la *autoridad escolar*, lo cual conduce a que ellos elaboren teorías muy tempranamente. Así, se puede observar que los niños participan de una interacción con el sistema de la autoridad escolar y al mismo tiempo son actores en el proceso de construcción del conocimiento, a diferencia de lo que ocurre en torno a la *autoridad política*, que constituye para los niños un objeto distante de sus acciones (Lenzi & Castorina, 2000a).

Desde el constructivismo piagetiano, los autores mencionados señalan que la formación de las nociones sobre este particular objeto de conocimiento consiste en la producción de ideas e hipótesis originales, y depende tanto de los instrumentos cognoscitivos de los niños como de la dinámica de su reorganización. Estas hipótesis nunca podrían ser consideradas como una copia del objeto de conocimiento social en sí mismo ni pueden ser reductibles a su transmisión por parte de los adultos, sino que las ideas provienen de un trabajo intelectual realizado por el niño sobre los observables comportamentales y otros indicadores del objeto de conocimiento.

Para demostrar lo afirmado, Lenzi y Castorina (2000b), realizaron un trabajo de investigación basado en lo que los niños piensan sobre la *autoridad escolar*, en el cual se recogieron algunas ideas infantiles que se reiteraban sistemáticamente a medida que avanzaba la investigación. La indagación, de tipo exploratoria en razón de su originalidad, y a través de un estudio transversal, fue realizada sobre una muestra de 112 niños de 6 a 12 años, 56 de los cuales pertenecían a clase media y 56 a sectores populares, que asistían a dos escuelas municipales. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas individuales utilizando el método de exploración clínico-crítico (el cual es característico de las investigaciones psicogenéticas), bajo un diseño experimental que incluía preguntas clave sobre la temática a indagar.

Una vez obtenidos los datos, se analizaron en función de las siguientes dimensiones: cómo se concibe el *carácter institucional* de la escuela; cuál es la *función* de la autoridad; cuáles son los *límites* atribuidos a la autoridad escolar y cuáles son las razones que se invocan para *legitimarla*, es decir, el conjunto de creencias que justifican la obediencia a la autoridad por parte de los subordinados. Sobre esta base, se elaboró una matriz de datos para poder ubicar las respuestas de los niños en las diversas dimensiones de la autoridad planteadas anteriormente. Luego se realizó en cada dimensión un análisis de las respuestas correspondientes para inferir las hipótesis subyacentes (precisando así teorías “implícitas” sobre la autoridad escolar) y por último, se categorizaron los sujetos que presentaban una teoría semejante.

A partir de los resultados obtenidos, los autores proponen pensar una psicogénesis de la noción de *autoridad escolar*, caracterizada por una serie de niveles en las conceptualizaciones de los niños acerca de este objeto de conocimiento. Para ello, las hipótesis infantiles -que sirven a modo de esquema asimilador-, se vincularon entre sí de

modo sistemático, y los datos se reorganizaron en los términos de “teorías” infantiles. Estas teorías se conciben como una respuesta de los niños a los problemas que les plantea la noción estudiada aquí (Castorina, 2012).

La psicogénesis de la noción de *autoridad escolar* se presenta en tres niveles, los cuales serán detallados a continuación. Debemos tener en cuenta que, “entre la teoría minimalista y la maximalista, o entre el nivel 1 y 3, se registra un período de transición que es muy importante en la investigación psicogenética” (Castorina, 2012, p. 294).

Primer nivel: Teoría minimalista de la autoridad escolar

Esta teoría es propia de los niños más pequeños, según los cuales el dominio -el conjunto de elementos teóricos u observables que forman parte del mundo de la autoridad- se basa en que hay un lugar físico al que ellos deben concurrir a aprender y en donde hay *objetos* y *personas*. Las *personas* que forman parte del mundo de la autoridad escolar son la directora, las maestras, el personal de limpieza, el dueño, etc. Todas estas personas despliegan actividades con débiles vinculaciones entre sí; sin embargo, entre ellas se sostienen relaciones de subordinación. Los *objetos* propios de una escuela son básicamente el patio, las aulas, el pizarrón, las tizas, etc. De esta manera puede observarse que la autoridad se concibe como una institución social que preexiste y trasciende a las personas, sino como una serie de actos personalizados donde no se diferencian los actos de ejecución de la autoridad, de las personas que los ejecutan (Lenzi & Castorina, 2000b).

Las razones y los motivos que los niños les conceden a las autoridades para hacer lo que hacen en el ámbito escolar, parten de preguntas que se realizan a sí mismos acerca de la jerarquía y la autoridad. Las observaciones muestran que los pequeños responden a esas preguntas de formas variadas.

Aquí los niños plantean que la *jerarquía* se produce por una cuestión de edad; tal vez sea por esta razón que sólo se presenta una jerarquía nítida entre maestros y alumnos: según ellos, los aspirantes al cargo deben ser grandes cronológicamente y tener experiencia en la vida escolar. Los niños también plantean que para poder dirigir no son necesarios ciertos saberes específicos, sino que las condiciones son estrictamente personales (“ser bueno” o “ser lindo”). Se presenta una cadena de mando con una estructura muy débil en base a la subordinación de los maestros respecto de la directora, lo cual genera cierto grado de circularidad en la jerarquía. Sin embargo, a medida que los niños avanzan en sus conceptualizaciones, se puede observar un esbozo de normativa: que comienzan a mencionar algún tipo de “norma” que se independiza de los actores, imponiéndoles lo que deben hacer y lo que no (“el dueño le dice a la directora lo que tiene que hacer pegándole cartelitos en la dirección”). Un dato interesante es que los niños pueden dar cuenta de una posición jerárquica de la directora quien, según ellos, puede mandar porque asume los rasgos del dueño de la escuela, siendo ella quien se la compró a quien la construyó. Esta concepción se encuentra íntimamente relacionada con las respuestas que giran en torno a la *legitimidad* que posee la autoridad escolar. En esta teoría, la legitimidad corresponde a una explicación que parte de

relaciones patrimoniales, según la cual el dueño justifica el estatus de autoridad de ciertas personas, ya que para poder mandar y ser obedecido se debe comprar el cargo y la escuela misma. Esta creencia se basa en la llamada “hipótesis del dueño”, la cual tiene un amplio poder explicativo en relación a los problemas que se le plantean al niño ante la noción de *autoridad escolar*, y es una hipótesis infantil enteramente original porque no corresponde a un observable propio de la vida escolar. Mediante esta hipótesis, el niño intenta pensar la fuente de lo no visible de la autoridad, tratando de explicar las razones de su lugar en la escuela, sus derechos y sus límites. De acuerdo a los *límites* a la autoridad que conciben los niños, algunos residen en la imposibilidad de violar criterios morales básicos (“no se puede retar a los alumnos cuando no hicieron nada o tratarlos mal”); en la eficacia de la autoridad (“no puede escribir mal una cartita”); o en la razonabilidad de sus decisiones (“no pueden cantar, bailar o decir pavadas”). Otros niños también afirman la existencia de una “protonormativa” según la cual habría un libro en el que los padres le escriben a los maestros lo que no pueden hacer, o el dueño de la escuela deja papeles en la dirección que fijan limitaciones (Lenzi & Castorina, 2000b).

Segundo nivel: Período de transición

El período de transición entre los sistemas de conocimiento, es la prueba fehaciente de los avatares en la comprensión infantil, y de las dificultades con las que se encuentran los niños al intentar otorgar significados consistentes al objeto de conocimiento. De hecho, varias veces sus propias ideas se contradicen o son difíciles de agrupar. La idea de plantear este período de transición, es dar cuenta de cuánto han avanzado las ideas de los sujetos respecto de las anteriores y cuánto les falta para acercarse a las ideas propias de los niveles siguientes. Sin que hayan abandonado del todo las conceptualizaciones del período inmediatamente anterior, puede comenzar a esbozarse la existencia de otra forma de organización (Lenzi & Castorina, 2000b).

En la indagación realizada por Lenzi y Castorina (ob. cit.), se propone pensar en dos sectores diferenciados que influirán en la valoración que hacen los niños de la escuela y en sus ideas acerca de la autoridad. Así, los autores realizan una distinción entre las ideas de los niños pertenecientes a sectores medios y aquellos que pertenecen a sectores populares.

Entre los niños de *sectores medios*, en este período de transición pierde consistencia la “hipótesis del dueño”: si bien no se la abandona rápidamente ya que permanece como vestigio, ésta disminuye su peso en el sistema interpretativo de la autoridad. Es decir, el “dueño” va perdiendo su carácter de autoridad escolar superior. Lo que se observa en la transición es la aparición de respuestas contradictorias que, por ejemplo, niegan la existencia del dueño pero frente a las contrargumentaciones, la admiten. El abandono progresivo de la “hipótesis del dueño” se produce a medida que se asiste a una progresiva especificación, diferenciación y objetivación de las funciones de la autoridad. Surgen ideas de organización de la vida institucional, la prescripción de reglas pedagógicas, la sistematización de la disciplina y cierta noción de planificación de los trabajos escolares.

La despersionalización de las relaciones jerárquicas que se establecen entre las autoridades de la escuela, se muestra en este período de transición como precursora para el acceso a la noción de “cargo”, alrededor de la cual giran las explicaciones propias de la teoría maximalista. Se observa un progresivo abandono de la circularidad jerárquica en función de establecer relaciones de subordinación estricta entre las autoridades escolares.

En cuanto a la *legitimidad*, los niños que se encuentran en un período de transición comienzan a pensar una instancia superior de autoridad (por ejemplo, la Municipalidad), la cual tiene una doble actividad, tanto positiva como negativa: es la misma autoridad superior la que legitima o deslegitima a la autoridad escolar (lo que en los niños minimalistas no estaba diferenciado).

De acuerdo a los *límites*, al principio de este período se mantienen los mismos límites morales, de eficacia, o de racionalidad de la teoría minimalista. Sin embargo, desaparece el dueño como entidad limitante y, luego de sucesivas aproximaciones, los niños sostienen la creencia de que es la propia autoridad la que se restringe a sí misma sobre lo que puede o no hacer. A medida que continúan avanzando, los niños comienzan a pensar que los límites provienen de una autoridad educativa superior, externa a la escuela, pero aún personalizada; de esta manera, sostienen que la directora le pregunta a “la Municipalidad” qué es lo que tiene que hacer.

En cuanto a los *sectores populares*, si bien se pudo establecer la misma secuencia de ideas sobre la autoridad que en los niños de sectores medios, en los sujetos entrevistados por los autores no se produce el acceso a la teoría maximalista en ningún caso. El abandono de la hipótesis del dueño no da lugar inmediatamente a las ideas según las cuales los cargos preexisten a las personas.

Por otro lado, a pesar de que las ideas de los niños de sectores populares no difieren radicalmente de las ideas de los niños de sectores medios, las primeras presentan algunas peculiaridades, las cuales tendrían que ver con su pertenencia social y el tipo de vínculos que sostienen con la escuela: mientras que en los sectores medios se piensa a la escuela como una preparación para enfrentar estudios futuros, en los sectores populares se la piensa como posibilitadora del acceso al mundo laboral.

Otra característica peculiar reside en que, para algunos de estos sujetos, el director tiene la función de retener a los niños en la escuela. Asimismo, la mayoría de los niños de los sectores populares le asignan al director diversas tareas, como por ejemplo, la función de organizar y regular el comedor escolar. Esta afirmación implica una paradoja, porque si bien hasta las edades estudiadas los niños de este sector no acceden a una teoría maximalista, estas ideas con un alto grado de objetivación de las funciones mencionadas parecen corresponder a los niños más avanzados.

Tercer nivel: Teoría maximalista de la autoridad escolar

Luego de las sucesivas aproximaciones del niño al objeto de conocimiento, se presenta un dominio que además de estar conformado por el lugar físico, objetos y personas como en la

teoría minimalista, se constituye por entidades inobservables, que son los cargos institucionales (los cuales son entendidos como preexistentes a las personas) y ciertas normas externas que definen los límites de la autoridad.

En esta teoría, las nociones de lo público y lo privado se hallan claramente diferenciadas, ya que los niños más avanzados pueden distinguir entre la propiedad oficial y la propiedad privada. Ya no tienen dudas de que la escuela se inscribe en un sistema dependiente del Estado, y en cuanto a su funcionamiento, no hay confusión entre los asuntos e intereses de las autoridades como individuos, y los asuntos e intereses que corresponden a su cargo. A partir de este momento, los niños definen las funciones de la autoridad de modo integrado e institucionalizado, como expresión de un cargo que trasciende a la persona, logrando una concepción sistemática de la función. De acuerdo con Lenzi y Castorina (2000b), aquí surge la llamada “hipótesis del cargo”, que permite unificar las funciones en un contexto propiamente institucional.

Los niños más avanzados en este nivel, logran distinguir el “deber ser” de lo que hace la autoridad: se diferencian sus obligaciones (derivadas de su cargo) de lo que ellas efectivamente ejecutan.

Por último, puede notarse que la jerarquía se encuentra bien determinada y que los niños logran dar cuenta de que dicha jerarquía se encuentra preestablecida en los cargos. Solo aparecen ciertas dificultades para pensar la autoridad cuando ésta se refiere a niveles superiores a la escuela.

5. Algunas conclusiones

Los estudios que hemos presentado, ponen de manifiesto que la teoría piagetiana constituye un marco conceptual y metodológico legítimo para el estudio de la psicogénesis de los objetos de dominio social, teniendo en cuenta que los mecanismos funcionales implicados en el proceso de desarrollo del conocimiento social, son similares a los que intervienen en los procesos constructivos de objetos pertenecientes a otros dominios. Aún así, como hemos visto, los objetos sociales y las interacciones con ellos, poseen particularidades que los diferencian de otros objetos de conocimiento, y resulta imprescindible considerarlas en el diseño mismo de la investigación. Las relaciones sociales que se producen en determinada sociedad, encarnadas en prácticas y discursos simbólicos, dan cuenta del “material” con el que están constituidos los objetos de conocimiento social. Por otro lado, las interacciones con estos objetos, presentan características particulares: son culturales, simbólicas y fugaces. Además, las diferentes concepciones de los sujetos sobre estos objetos se encuentran limitadas y posibilitadas por una compleja trama de valores y representaciones sociales, así como también se encuentran mediadas por las prácticas sociales y discursivas de otros actores sociales como la familia, los medios de comunicación, los docentes, entre otros.

Sobre la noción de gobierno nacional, se han presentado dos estudios, uno enmarcado en la problemática del cambio conceptual, y otro cuyo objetivo fue caracterizar la psicogénesis “natural” de este objeto de conocimiento. Los hallazgos del último, permiten considerar la existencia de tres niveles en la génesis de esta noción, que van desde una versión del *gobierno nacional* personalizada y moralista; hacia otra versión institucionalizada, regulada por normas y distribuida en tres poderes, que pone en evidencia la tendencia hacia una creciente objetivación en cada nivel.

En el caso de la *autoridad escolar*, también se establecen tres niveles en los que se encuentra una tendencia a una mayor objetivación. Al comienzo, desde una interpretación minimalista, la autoridad escolar es concebida en términos patrimoniales: quien manda en la escuela es su dueño. En el tercer nivel, a partir de una interpretación maximalista, los niños son capaces de definir funciones de la autoridad inherentes al cargo, de manera integrada e institucionalizada.

Finalmente, podemos agregar que sería interesante continuar ambas investigaciones direccionando el estudio a verificar la hipótesis de si las diferencias halladas entre los distintos grupos responde a las RS compartidas por los sujetos. Esta hipótesis se puede sostener teniendo en cuenta que las RS constituyen un conjunto de creencias preexistentes a la construcción que realizan los niños sobre los objetos de conocimiento social, orientando así el curso del desarrollo cognitivo.

Bibliografía

- Castorina, J.A. (2001). “La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica”. En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética* (pp. 79-104). Buenos Aires: Eudeba.
- Castorina, J.A. (2005). “La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos de la tradición constructivista”. En: J.A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2010). “La investigación de los conocimientos sociales: la crítica de sus condiciones y de sus supuestos filosóficos”. En: J. A. Castorina (Coord.), *Desarrollo del conocimiento social* (pp. 27-50). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Castorina, J. A.; Faigenbaum, G., & Clemente, F. (2002). “Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica”. *Revista Educação y Realidade*, 27 (1), 27-50.
- García, R. (2000). “El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos”. Barcelona: Gedisa.

- Lenzi, A.M. (2001). "El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos". En J.A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética* (pp. 213-247). Buenos Aires: Eudeba.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A (2000a) "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo". En: J.A. Castorina & A.M. Lenzi (Comps.), *La Formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. (pp. 201-223). Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A (2000b). "Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en ideas sociales: la noción de autoridad escolar". En: J.A. Castorina & A.M. Lenzi (Comps.). *La Formación de las ideas sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 41-58). Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A.M.; Borzi, S.; Pataro, A., & Iglesias, M.C. (2005). "La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana". En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento sobre la sociedad* (pp.71-97). Bs. As- Madrid: Miño y Dávila.
- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

CAPÍTULO VI

La comprensión de los sistemas económicos: Temas y problemas investigados

Sonia Lilian Borzi

1. Introducción

El tema de este capítulo se sitúa en el campo de las investigaciones psicológicas acerca de la constitución de los conocimientos sobre las instituciones sociales, especialmente las referidas a los sistemas económicos.

En primer término, examinamos distintas investigaciones sobre diversos subdominios del campo económico como las nociones de riqueza y pobreza, los intercambios de compra-venta, la ganancia, las transacciones bancarias, el dinero, entre otras. En diferentes lugares del mundo, desde la década de 1950, se han conducido un conjunto de investigaciones sobre este tema, a veces exploratorias, generalmente inspiradas en la teoría piagetiana. Intentaremos, a través de la historia de sus principales resultados, evidenciar los sucesivos esfuerzos de los investigadores para develar cuál es la comprensión del mundo económico de niños y adolescentes. Es interesante destacar que la psicogénesis de estos sistemas, particularmente en relación a las desigualdades económicas de las naciones, ha sido escasamente investigada en el contexto nacional e incluso en el internacional. Lo mismo sucede con la comprensión de los adultos del ámbito económico, como han señalado Leiser (1983) o Denegri y Palavecinos (2003), entre otros autores.

A continuación exponemos, de modo acotado, los resultados de las principales investigaciones acerca del mundo económico. Los estudios relevados se han agrupado según los temas estudiados permitiendo de este modo evidenciar una práctica de investigación habitual: un investigador no emprende un nuevo estudio empírico sin considerar los anteriores que se realizaron. El propósito de esa actividad, en líneas generales, es descubrir si la investigación propia a realizar verifica los resultados previos alcanzados o no, si se utiliza otro marco teórico divergente que permite explicar los resultados obtenidos desde otra perspectiva, o bien, si se abren nuevos interrogantes a investigar.

Finalmente, presentaremos algunos avances de una investigación propia⁵, cuyos resultados se encuentran aún en proceso de análisis, que estudia cómo los sujetos comprenden las situaciones de riqueza y pobreza de los países, en general, y de la Argentina en particular.

2. Temas investigados

Estudios sobre el intercambio económico y la idea de ganancia

El psicólogo alemán Kurt Danziger, quien desarrolló su actividad académica en diferentes países como Sudáfrica, Inglaterra, Australia y Canadá, investigó en los años '50 la comprensión infantil de las relaciones sociales. Su propósito era verificar si los estadios piagetianos sobre el desarrollo de nociones físicas y lógico matemáticas podían extenderse también al desarrollo de nociones sociales. En esta línea, publicó un artículo sobre las concepciones tempranas de los niños acerca de las *relaciones de compra-venta* y qué sucedía con el *dinero* luego de entregárselo al vendedor (Danziger, 1958). Para esta investigación, realizó entrevistas en profundidad a 41 niños australianos entre 5 y 8 años de edad, que concurrían a la misma escuela. La mayoría de los niños eran hijos de trabajadores manuales y, en minoría, hijos de profesionales y pequeños empresarios. Ante la pregunta: ¿por qué tenemos que llevar dinero cuando vamos de compras a un negocio?, varios de los más pequeños respondieron en términos de mandatos morales (es lo que *se debe* hacer), respuestas que solían justificar con la amenaza de ir a la cárcel si uno no cumplía esa condición. Los niños de 8 años, por el contrario, respondían en términos de consideraciones económicas puramente racionales (es así como *se hace*), aunque se observaba un estadio de transición en el cual las respuestas de algunos niños mezclaban consideraciones morales y económicas.

Cuando se interrogó a los niños sobre qué hacía el vendedor con el dinero que se le entregaba, también se obtuvieron tres tipos de respuestas. En las más elementales, el acto de comprar se regía por consideraciones fundamentalmente morales y la función económica del dinero no se comprendía como un acto racional con significatividad económica, sino que el dinero jugaba un rol puramente ritual, acompañando el acto de la compra. En segundo lugar, se obtuvieron respuestas de transición donde el dinero jugaba otro rol que el de ser entregado como cambio en el acto de comprar. Es así que los niños consideraban que el vendedor podía llevar el dinero a su casa, ponerlo en el banco, etc., pero no usarlo para comprar más mercancías para vender. Estas repuestas indicarían que, si bien los niños comprendían el hecho de que el dinero circula, no contemplaban la relación con la circulación de las mercancías. Un tercer tipo de respuestas, otorgadas solo por los niños mayores, correspondían a explicaciones económicamente racionales del uso del dinero, como un medio de intercambio en la circulación de mercancías.

⁵ Trabajo de tesis doctoral de la autora, bajo la dirección de Alicia María Lenzi.

Los resultados de este estudio exploratorio permitieron a Danziger formular la hipótesis de que habría cuatro estadios sucesivos en el desarrollo de los conceptos económicos: a) Un estadio inicial, precategorico, en el cual los niños no han desarrollado aún categorías económicas integradas, y desconocen el significado de los términos implicados. b) Un segundo estadio, categorico, en el que las concepciones infantiles referían a actos aislados se justificaban con imperativos morales o voluntaristas. c) En el tercer estadio, los niños comenzaban a conceptualizar las relaciones como tales al establecer una reciprocidad entre los actos que antes concebían de manera aislada. Pero estas relaciones continuaban percibiéndolas como separadas entre sí, sin aludir a totalidades mayores que las contuvieran. d) Finalmente, en el cuarto estadio, las relaciones antes aisladas, los niños comenzaban a conectarlas entre sí, formando un sistema de relaciones. Se trataba de una conceptualización de totalidad en donde cada parte encontraba su significado según la posición que ocupaba en el conjunto, posibilitando una explicación puramente racional. El autor llegó a la conclusión de que esta sucesión de estadios, presente en el desarrollo de los conceptos económicos, podría ser análoga en otros conceptos similares. Por lo tanto, sugirió que los estadios descritos para este dominio del conocimiento, podrían ser característicos del desarrollo de las nociones sobre las relaciones sociales, en general.

Posteriormente, el psicólogo británico Gustav Jahoda (1979) continuó investigando estas temáticas. En un estudio empírico analizó la comprensión de los sistemas económicos elementales de la *compra-venta*, con 120 niños y niñas escoceses de clase trabajadora, de 6 a 12 años de edad. El procedimiento que utilizó incluía: una serie de frases (los niños debían detectar cuáles eran absurdas), una tarea de juego de roles y una entrevista semiestructurada. Los resultados evidenciaron una progresión gradual en la comprensión del sistema y sus interrelaciones. En el primer nivel, entre los 6 y los 8 años, no encontró una clara comprensión de ningún sistema de intercambio involucrado en el acto de compra-venta; algunos niños pensaban que al finalizar el día no sobraba dinero en la caja del negocio, al concebir la transacción como un simple ritual, tampoco comprendían la venta de mercancías como un trabajo. En el segundo nivel, los niños comenzaban a concebir dos sistemas, pero sin conexiones entre sí. Así pensaban que el vendedor pagaba por las mercancías que recibía para vender (aunque algunos creían que pagaba lo mismo, o incluso más), pero no entendían que el dinero que pagaba provenía de las mismas ventas, sino creían que procedía de otras fuentes: el banco, la seguridad social, etc. Desde los 10 años, en el tercer nivel, se iniciaba la comprensión de los dos sistemas en juego de manera integrada; de este modo, los niños afirmaban que el vendedor pagaba por las mercancías que vendía y que el precio de venta era diferente al precio de compra, lo cual constituía una fuente de obtención de dinero.

En un segundo trabajo, Jahoda (1983) investigó comparativamente las influencias del contexto sociocultural en la adquisición de los conocimientos de la *compra-venta*. Su hipótesis de trabajo fue la siguiente: si los niños africanos disponían de mayores experiencias relevantes en la compra-venta, entonces su desempeño cognitivo sería superior al de los niños europeos. Para demostrar esa hipótesis, entrevistó a 103 niños y niñas de 4to, 5to y 6to grado (con un

promedio de edad en cada grupo de 9,3; 10,1 y 11,1 años), que concurrían a seis escuelas de nivel socioeconómico bajo en la ciudad de Harare, Zimbabwe. La muestra la dividió en tres grupos: uno se componía de 44 niños con padres dedicados a la compra-venta de productos en el mercado; el segundo, con 27 sujetos cuyos padres fabricaban y vendían productos; y el tercero, reunía 32 hijos de personas que nunca se dedicaron a la actividad comercial. La información de la ocupación laboral de los padres la proporcionó la escuela. La metodología que utilizó en este estudio fue similar a la que empleó en el anterior: una situación de compraventa fingida, en ella los niños jugaban el rol de vendedor, y una maestra africana (ayudante de investigación), el de compradora y proveedora. Se preguntaba a los niños cuánto pagaba el cliente por las mercancías; luego, si el vendedor pagaba al proveedor más, menos o igual por esas mercancías y por qué. También se indagaba qué sucedía con el dinero de la caja al finalizar el día y, si respondían que había más, en qué se empleaba ese dinero. Los resultados indicaron que la mayoría de los niños que se desempeñaban en tareas comerciales junto con sus familias mostraban una comprensión total del concepto de ganancia a los 9 años; en contraste, el grupo de niños no involucrados en tareas de compra-venta recién alcanzaron a sus compañeros alrededor de dos años más tarde, a los 11 años. Estos resultados se compararon con los que obtuvo el mismo Jahoda en Escocia y Holanda, y los que recabó Hans Furth (1980) en Inglaterra. Se comprobó así que la noción de ganancia, alcanzada a los 11 años entre los niños europeos, se comprendía antes en los niños africanos, alrededor de los 9. De acuerdo a Jahoda, la razón que explicaba este adelanto en el desarrollo de esa noción residía en la influencia del contexto y de la comunicación entre pares, en los niños que estaban involucrados en tareas comerciales junto con sus familias.

Paralelamente a los trabajos de Jahoda, el economista y sociólogo norteamericano Val Burris (1983) realizó un estudio sobre la noción de *compra-venta* con 96 niños entre 4 y 12 años de áreas suburbanas de los Estados Unidos. Su objetivo era establecer los estadios en el desarrollo de nociones económicas. La muestra la dividió equitativamente en tres grupos: preescolares de 4-5 años; niños de 7-8 años de 2do grado, y entre 10 y 12 años de 5to grado. Utilizó una entrevista individual de orientación clínica piagetiana, en la cual se indagaron varios conceptos económicos para identificar las diferentes maneras de razonar de los niños y las edades aproximadas de estos desarrollos. En cuanto a qué se puede o no *comprar o vender* en el mercado, los resultados mostraron que los más pequeños presentaban una visión muy restrictiva de la categoría mercancía, mientras que los mayores evidenciaban una más amplia y adecuada aplicación de esta categoría. Las respuestas de la totalidad de los niños menores se basaban en las características físicas del objeto (especialmente tamaño y movilidad, como por ejemplo, "una vaca no se puede comprar o vender porque es muy grande y no entra en el auto"), un criterio que disminuyó a la mitad en el segundo grupo y a una pequeña proporción en el tercero. El cambio en las respuestas no fue sólo de tipo cuantitativo, sino también cualitativo, ya que los mayores, al comprender la noción de intercambio de las mercancías, ampliaban el universo de lo que podía comprarse o venderse.

Algo similar a lo descrito sucedía con la *noción de valor*: los más pequeños, interpretaban el valor como un atributo material y perceptible de los objetos, el cual existía independientemente de la acción humana; así, el tamaño de los objetos era determinante de su valor. En el segundo grupo, el 72% de las respuestas enfatizaron la utilidad o función del objeto (por ejemplo, "un reloj vale más que un libro porque lo necesitamos para saber la hora y un libro es sólo para leer"). En el tercer grupo, las respuestas infantiles ya no se centraban en el punto de vista del consumo, sino que comenzaba a jugar un papel importante el proceso de producción, es decir, contemplaban el trabajo de fabricación de la mercancía para otorgarle su valor comercial.

Con respecto a la comprensión del concepto de *intercambio* como transacción básica en un mercado, el autor situaba tres estadios: en un primer nivel, los niños concebían el acto de pagar las mercancías que se llevaban en un negocio, como un rito que acompañaba a la acción de comprar. Es decir, las representaciones sobre el intercambio económico se estructuraban en términos de una perspectiva egocéntrica e individual. En el segundo nivel, la mayoría de los niños comprendía las relaciones recíprocas implicadas en las acciones de comprar y vender, desde una perspectiva racional. Finalmente, en el tercer estadio, el intercambio se entendía en relación al sistema, incluyendo no sólo el acto de la compra y la venta, sino la utilización de parte de la ganancia para adquirir nuevas mercancías.

En España, Juan Delval y Gerardo Echeita también investigaron estas cuestiones con 288 sujetos de 5 a 14 años de edad, mediante una entrevista de indagación clínica de orientación piagetiana (Delval & Echeita, 1991). Ese artículo reúne dos investigaciones similares realizadas en diferentes momentos, ambas en Madrid, con resultados similares. Analizaron lo visible y lo oculto de los intercambios económicos, y las dificultades que enfrentaban los niños para construir una representación o modelo mental a partir de pocos elementos observables, que los obligaba a reconstruir aquellos aspectos inobservables. Los resultados encontrados mostraron que las ideas económicas de los niños difieren de las de los adultos. Los más pequeños se centraban en los aspectos más perceptibles del proceso, debido a la ausencia de comprensión de los mecanismos de intercambio. Incluso algunos niños manifestaron que, al acabarse las mercancías, el vendedor llamaba a la fábrica para una nueva provisión, pero pagaba las mercancías más caro de lo que las vendía, ya que fabricarlas llevaba más esfuerzo que venderlas. De esta manera, se demostraba que la idea de ganancia no se comprendía hasta pasados los 10 años de edad.

Estudios sobre el dinero y los juicios de valuación

En el trabajo de Danziger (1958) al que nos referimos inicialmente, también se interrogó a los niños sobre el *origen del dinero* (41 niños de 5 a 8 años de edad). Las respuestas de los más pequeños eran fantasiosas, por ejemplo, que el dinero provenía de Dios, del cielo, de una mina de oro, etc.; en el segundo nivel, afirmaban que el dinero se obtenía a través del trabajo; y

en el tercero, aludían a situaciones cíclicas, por ejemplo, que el jefe retiraba el dinero del banco y se lo daba a los trabajadores, en tanto los trabajadores se lo entregaban al vendedor que lo guardaba en el banco.

En Italia, Anna E. Berti y Anna S. Bombi, indagaron las concepciones infantiles sobre el origen del dinero y las relaciones entre *trabajo* y *dinero*, así como el desarrollo del concepto de *dinero* y su *valor*. En un primer estudio (Berti & Bombi, 1979) entrevistaron a 100 niños y niñas de sectores medios, concurrentes a una escuela de Padova, de 3 a 8 años de edad, y emplearon una entrevista individual de indagación clínica piagetiana. En el segundo (Berti & Bombi, 1981), indagaron a 80 niños y niñas de sectores medios de igual rango de edades que en el caso anterior, concurrentes a un jardín y una escuela pública de la misma ciudad italiana. En este caso, realizaron entrevistas clínicas y juego de roles relativos a la compra venta. Los resultados mostraron que los niños desarrollaban espontáneamente sus propias nociones sobre el origen del dinero. Al principio, se presentaban de manera independiente de las ideas sobre el trabajo y los sueldos, adquiridas a través de información verbal. Más adelante, las concepciones infantiles del trabajo y la provisión de dinero, que antes las concebían de manera separada, se integraban, produciendo un sistema coherente de ideas relativamente similar a las concepciones adultas.

En nuestro país, Gustavo Faigenbaum (2000) estudió los *juicios de valuación* en los niños. Se entiende por juicio de valuación al enunciado que establece el valor de un bien en base a algún criterio. En esta investigación se trató de dilucidar las transformaciones en la manera de pensar de los niños, a partir de las experiencias cotidianas relativas al mundo económico. Entrevistó a 56 niños y niñas de 6 a 12 años, de escuelas públicas, y les presentó narraciones con situaciones hipotéticas de problemas cotidianos relativos a nociones económicas, acompañadas de imágenes. Las respuestas las agrupó en tres categorías. *Intra*: referían a valuaciones basadas en propiedades aisladas, sin incluir aspectos relacionados con los intercambios económicos (por ejemplo: “una bicicleta vale más que un anillo de oro porque es más grande”); respuestas *inter*: fundadas en juicios que dan cuenta de algún pensamiento económico y relacional con presencia de atribuciones de valor absoluto, aunque no sistemáticas (por ejemplo: “vale más el anillo porque con el oro se pueden comprar muchas cosas”); y respuestas *trans*: juicios basados en el dinero, que surgen al comparar el valor de los bienes con la estimación del precio reflejando así un pensamiento capaz de considerar un sistema de intercambios económicos (por ejemplo: “esas bicicletas valen más o menos cien pesos, y el anillo debe valer más, el doble”). En términos generales, los resultados mostraron que la mayoría de los juicios de valuación *intra* se dieron—entre los 6 y 7 años, los *inter* predominaron a los 9, y los *trans* se produjeron a partir de los 10 años. Para el autor, las respuestas de tipo *inter*—ideas precursoras del dinero—indicarían la presencia de un modo de razonar específico del dominio económico, irreductible al desarrollo del pensamiento lógico-matemático o a los procesos de socialización. Esas respuestas marcarían un momento en la construcción de los conocimientos. Explicar esa construcción requiere considerar tanto las representaciones sociales sobre el dinero, que circulan en un contexto sociocultural, como la

complejidad misma del dinero como objeto de conocimiento. Se entiende por representaciones sociales al conjunto de ideas, valores y prácticas compartidas por una comunidad, en un tiempo histórico y social determinado.

El banco como un sistema económico

La comprensión de la ganancia y de las transacciones que se desarrollan en el banco también la estudió Jahoda (1981). El objetivo del trabajo fue examinar el desarrollo en la comprensión del banco como un sistema económico, en donde la idea de ganancia resulta mucho más compleja y menos accesible a la experiencia directa de los niños que en los sistemas de compra-venta. Con ese propósito, entrevistó a 96 adolescentes escoceses de 12 a 16 años de edad, de clase media y clase trabajadora, sobre las ideas de *ganancia en la compra-venta y en el banco*. En este último caso, la tarea incluía en primer lugar, preguntas sobre qué es o no un banco; y luego, acerca de qué sucedía cuando se realizaban depósitos o se solicitaban préstamos en un banco, si se retiraba o se pagaba la misma cantidad, más o menos de dinero, de aquello que se depositó o se solicitó. Los resultados indicaron que los más pequeños percibían al banco como un servicio público más que en su carácter de empresa; además, las relaciones entre los empleados se visualizaban como actos personalizados y no como relaciones derivadas de normas sociales impersonales. Solo una cuarta parte de los adolescentes de 14 años comprendieron al banco como un sistema, en donde la ganancia se derivaba de la diferencia entre los intereses que pagaba el banco a un depositante y aquellos cobrados a quienes solicitaban un préstamo. Esta proporción se mantuvo constante a los 16 años, lo que indicaría que si bien se registró un salto cualitativo en la complejidad de las respuestas de los 12 a los 14 años, no sucedió lo mismo de los 14 a los 16. Los términos de ganancia, inversión o cuota se utilizaron con mayor frecuencia en los sujetos de clase media, situación que Jahoda interpretó como disparidades en la información ambiental recibida en los dos grupos sociales.

Explicar las razones de estas diferencias condujo al autor a replicar este trabajo en Holanda, con el fin de observar si era posible generalizar un tipo particular de patrón sociocognitivo del desarrollo en sujetos con diferentes bases culturales. Utilizaron la misma tarea del estudio anterior, y junto a la psicóloga holandesa Adrienne Woerdenbagch, entrevistaron a 128 adolescentes de 12 a 16 años de edad, de clase media y clase trabajadora (Jahoda & Woerdenbagch, 1982). Los resultados evidenciaron una progresión general similar en ambas muestras y la misma proporción de sujetos alcanzaron una comprensión absoluta de la ganancia en el banco. Cabe destacar que los jóvenes holandeses mostraron un mayor conocimiento que los escoceses en relación con los préstamos y los intereses que ellos pagaban, aunque carecían de una explicación adecuada que implicara una ventaja en la comprensión. Al igual que en estudio anterior, los autores interpretaron estas diferencias como el resultado de una mayor disponibilidad de información relevante en Holanda.

Distribución social de la riqueza

El trabajo de Danziger de 1958, ya mencionado, también incluía la indagación a 41 niños de 5 a 8 años de edad, de las nociones de *rico y pobre*, cómo la gente se hace rica y el motivo de las diferencias sociales. Para las primeras preguntas, solo se encontraron dos tipos de respuestas: aquellas en las que directamente se desconocía el significado de los términos rico o pobre; y las segundas, que referían a la posesión o escasez de dinero. Las respuestas a cómo se hace la gente rica y las razones de las diferencias, permitieron distinguir tres niveles según su organización: en el primero, los niños más pequeños mencionaron métodos espurios o ficticios para obtener el dinero como robar, encontrarlo tirado, extraer oro, o recibirlo de Dios. En el segundo nivel, las respuestas se organizaron en relación al trabajo: la gente rica obtiene su dinero trabajando para obtenerlo, los ricos se esfuerzan y trabajan mucho y los pobres, trabajan poco o no trabajan. En el tercer nivel, sólo a partir de los 8 años, se mencionaron otros métodos de obtención de riquezas que implicarían una noción incipiente de acumulación del capital como disponer de ahorros, recibir herencias familiares, vender objetos por dinero, etc., o atribuir la pobreza a la falta de esos mismos elementos.

Un año después, Jahoda (1959) publicó un artículo sobre el desarrollo de la *percepción de las diferencias sociales* en los niños. El estudio se llevó a cabo en Escocia, con 179 niños y niñas de 6 a 9,11 años, que concurrían a cinco escuelas: dos pertenecían a un distrito habitado por personas de clase trabajadora pobre, dos con alumnos principalmente de clase media y una intermedia. La metodología utilizada constaba de materiales ilustrados con situaciones de la vida cotidiana de personas de clase media y de clase trabajadora, con el objetivo de testear la habilidad de los niños para percibir las diferencias sociales. También se administraron tests de medición de la inteligencia y escalas de vocabulario para correlacionar esos resultados con las respuestas infantiles. Las respuestas al test de percepción social mostraron una progresión de acuerdo a la edad de los sujetos, y un incipiente concepto de clase social a pesar de las dificultades en la verbalización. El análisis de cómo los niños elaboraban un marco conceptual a partir de la observación de las imágenes sobre las diferencias sociales, evidenció que muy tempranamente se referían a alguna concepción sobre la división del trabajo; luego, relacionaban el trabajo con el concepto de riqueza, el nivel de ingresos y, en los niños de clase media, con los estilos de vida. Con respecto a las variables sexo y grupo social de pertenencia, el análisis de la covariación mostró que, excepto en las niñas de clase media baja, las diferencias encontradas fueron en realidad una consecuencia de asociar nivel de inteligencia y estatus, diferencias que desaparecían cuando las variables se mantenían constantes. Mientras que la comprensión de las desigualdades sociales parecía depender principalmente del nivel intelectual de los sujetos, las actitudes y sentimientos se encontrarían altamente determinadas por las influencias provenientes del medio social de pertenencia de los niños.

A su vez, Burris (1983), en la investigación antes presentada (ver sección 2.1, cuarta investigación), indagó la noción de *trabajo* y el concepto de *ingreso* en 96 niños norteamericanos de 4 a 12 años de edad. Los resultados demostraron que los más

pequeños no comprendían las relaciones económicas implicadas en la idea de trabajo, consideraban al negocio o al banco como fuentes de obtención de dinero y centraban allí sus explicaciones sobre las diferencias entre ricos y pobres. En un segundo grupo, más de la mitad de los niños explicaba la disparidad de nivel de ingresos en función del tipo de trabajo realizado, haciendo referencia a ocupaciones mejor pagas que otras. Los mayores comprendían al trabajo como la fuente principal de obtención de dinero, remitiéndose al trabajo calificado según el nivel educativo alcanzado y las causas de la pobreza se las atribuían al desempleo y los bajos ingresos.

Desde la perspectiva de la psicología social, los ingleses Emler y Dickinson (1985) indagaron a 123 niños y niñas escoceses de 7 a 12 años de edad, de clase media y trabajadora, sobre el *nivel de ingresos* de las personas a partir de sus *ocupaciones laborales*. En la entrevista individual, presentaban dibujos con personas que representaban diferentes situaciones laborales y luego interrogaban a los niños acerca del pago que recibirían por esos trabajos. Los resultados mostraron diferencias asociadas al nivel socioeconómico de pertenencia: los niños de clase media lograron realizar estimaciones del nivel de ingreso para todas las ocupaciones consideradas en el estudio y establecer una clara diferenciación entre trabajo manual e intelectual, mientras que los de clase trabajadora no alcanzaron el mismo nivel de conceptualización, independientemente de sus edades. Los autores atribuyeron estas diferencias a las representaciones sociales circulantes en los diferentes contextos de pertenencia.

Burgard, Cheyne & Jahoda (1989), al no coincidir con la interpretación de los resultados de Emler y Dickinson -basada en la teoría de las representaciones sociales-, decidieron replicar el estudio de ambos autores en Alemania. Para ello, entrevistaron a 140 niños y niñas de clase media y clase trabajadora de 8 a 12 años de edad, y a un grupo de sus padres (67 en total). Las preguntas que realizaron solicitaban la estimación de salarios y precios de mercancías de circulación común y las razones de las diferencias, así como los juicios de valor sobre las disparidades en el nivel de ingresos. En el análisis de los resultados encontraron diferencias significativas en la complejidad de las respuestas según la edad de los sujetos. En cambio, respecto de la correlación entre lo estimado por los padres y los niños, no hallaron ninguna significatividad, aunque las diferencias según clase social de pertenencia mostraron, en clase media, una mínima mejora en la adecuación de las respuestas. Los autores no atribuyeron esas diferencias a las representaciones sociales que circulan en el contexto, sino al hecho de que los niños de clase media disponían de mayor cantidad de información relevante sobre los sistemas económicos. Estas conclusiones son similares a las establecidas por Jahoda en los trabajos ya reseñados.

La psicóloga mexicana Alejandra Navarro realizó su tesis doctoral en España, sobre el desarrollo de las ideas infantiles acerca de *la movilidad y la estratificación socioeconómica*, dirigida por Ileana Enesco. A raíz de ello, publican un trabajo que detalla el estudio comparativo realizado con 50 niños españoles y 50 niños mexicanos de 6 a 14 años de edad, para el cual emplearon una entrevista de indagación clínica piagetiana (Navarro & Enesco, 1998). Los

resultados, en general, no mostraron grandes diferencias entre los sujetos españoles y mexicanos, aunque sí se encontraron distinciones en los tipos de explicaciones y los factores a los que aludían los niños en los distintos momentos del desarrollo. El valor del trabajo, en tanto fuente de obtención del dinero, los niños más pequeños lo consideraban sólo en sus aspectos puramente cuantitativos, relacionando la remuneración con la cantidad de horas trabajadas; los niños mayores mostraron una comprensión progresiva de la estructura socioeconómica, y de los factores asociados con la jerarquía ocupacional y el nivel educacional alcanzado. Es decir, los resultados evidenciaron la existencia de cambios en el desarrollo de la comprensión infantil acerca de la estructura socioeconómica.

Algunos estudios realizados con adolescentes norteamericanos, focalizaron en la determinación de la *clase social* de pertenencia para la comprensión de problemas como el desempleo, la indigencia, la pobreza y la opulencia (Flanagan, Ingram, Gally & Gally, 1997; Flanagan & Tucker, 1999, citados en Smetana & Villalobos, 2009). En esas investigaciones, Flanagan y sus colaboradores encontraron que los estudiantes del 7° al 12° grado que vivían en zonas marginales urbanas, solían atribuir la pobreza y la riqueza, a factores personales de control individual como la falta de esfuerzo, de motivación o bien a un gran esfuerzo escolar. Por el contrario, los adolescentes de la misma edad que vivían en zonas urbanas o barrios residenciales, solían ofrecer explicaciones más sistémicas o estructurales, atribuyendo responsabilidades a instituciones, condiciones o influencias sociales, y no tanto al control individual. Además de las diferencias de clase social, las explicaciones situacionales también eran más frecuentes en los entrevistados de mayor edad. A su vez, los sujetos que brindaron explicaciones de la pobreza y el desempleo más sociales y situacionales, eran quienes menos consideraban a los Estados Unidos como una sociedad equitativa. En función de estos resultados, Flanagan y sus colaboradores concluyeron que el acceso desigual de los adolescentes y sus familias a las oportunidades sociales, resultaban determinantes para su comprensión del contrato social y las oportunidades que éste ofrecía para cambiar las circunstancias económicas.

Países ricos y pobres

Delval, J.; Soto, P.; Fernández, T. *et al.* (1971) realizaron, desde una perspectiva cognitivo-evolutiva, una indagación exploratoria de las representaciones infantiles sobre diversas nociones del mundo social, en general, que incluía algunos aspectos referidos a las *desigualdades económicas de las naciones*. Entrevistaron 100 niños españoles de 5 a 14 años, de clase media-alta y de clase baja (para establecer la clase social consideraron la escuela a la que asistían los niños, según la cuota que se pagaba por alumno). Las preguntas de la entrevista referidas a la situación de riqueza y pobreza de los países contenía tres preguntas generales, que luego se profundizaban: “¿qué es un país?”, “¿hay países más ricos que otros?” y “¿a qué se debe esa diferencia?”. Los más pequeños presentaron la dificultad de no

comprender el significado de país y tampoco conocían a otros, motivo por el cual los investigadores sustituyeron "país" por "ciudad".

Respecto de los resultados, los investigadores organizaron tres niveles diferentes de respuestas. En el primer nivel, donde se agrupaban los niños más pequeños, las causas de la riqueza se atribuyeron a la cantidad de habitantes, estableciendo una relación del tipo "a mayor población, mayor riqueza". En el segundo nivel, las respuestas contemplaron la abundancia o escasez de recursos naturales con los que cuenta un país y también referían al desarrollo industrial y la exportación. Finalmente, en el tercer nivel, que reunía al grupo de mayor edad, las causas de la riqueza se explicaban en base a la industrialización y la transformación de la materia prima en materia elaborada. Así, en este nivel se observaban de manera integrada y organizadas complementariamente las respuestas de los niveles anteriores, considerando además, razones históricas y las posibilidades del país de disponer de los conocimientos técnicos adecuados para la elaboración de los productos.

3. Una investigación propia

Como podemos observar a partir de los trabajos reseñados en el apartado anterior, la mayoría de los autores coinciden en que los progresos evolutivos del sujeto posibilitan la organización y articulación de la información en sistemas de relaciones cada vez más complejos. En este sentido, podría hablarse de "teorías"—entendidas como redes de hipótesis—que los sujetos elaboran en un dominio particular de conocimientos, las que se reestructuran sucesivamente a partir de las interacciones con los objetos a conocer de ese dominio (Castorina, 2001).

En cambio, Emler y Dickinson (1985), no atribuyen las disparidades en las respuestas de los sujetos a cambios evolutivos, sino a las diferencias del nivel socioeconómico de pertenencia y a las distintas representaciones sociales compartidas en el entorno. Así, los niños de clase media y alta centran sus respuestas en los aspectos de equidad, y los de clase trabajadora en los de igualdad. Las diferencias entre las explicaciones residen en la influencia del conjunto de experiencias e información de base que poseen los niños de clase media y alta, en desmedro de los de clase trabajadora.

No profundizaremos aquí en el debate de si los conocimientos del mundo social son construcciones individuales o son solo una repetición de la producción colectiva basada en las representaciones sociales que circulan en el contexto. No obstante, queremos señalar que el interés de estas cuestiones para la psicología del desarrollo reside en analizar las hipótesis originales que elaboran los sujetos para explicar el funcionamiento de las instituciones sociales, a partir de sus vivencias e interacciones en ellas (Castorina & Kaplan, 2003).

Con el objetivo de profundizar en el desarrollo de los conocimientos en el dominio social, iniciamos hace un tiempo la investigación que reseñaremos a continuación, cuyos resultados se encuentran aún en proceso de análisis.

El marco teórico desde el cual se plantearon los interrogantes se inscribe en las problemáticas contemporáneas pertenecientes a las extensiones actuales del programa de investigación piagetiano y sus vínculos con la teoría de las representaciones sociales de la escuela de Moscovici (Castorina, 2005; 2010; 2014).

Desde la perspectiva constructivista piagetiana, la adquisición de conocimientos acerca del mundo social se concibe como una construcción del sujeto posibilitada por su acción transformadora sobre el mundo, a partir de sus interacciones con los objetos de conocimiento. Esta mirada implica considerar que el sujeto no reproduce pasivamente lo que sucede en el mundo sino que, a partir de los esquemas o hipótesis interpretativas que construye, asimila la realidad otorgándole significación. En la medida en que se producen contradicciones entre las hipótesis interpretativas del sujeto y la información proveniente del mundo que lo rodea, o entre hipótesis contradictorias entre sí, las modifica y reorganiza en un proceso lento, constante y dinámico de equilibración y progresiva objetivación.

Pero los sujetos no se encuentran aislados, sino que están inmersos en un medio social específico. Las creencias o representaciones sociales que circulan en ese contexto juegan un papel significativo ya que funcionan como "marcos epistémicos" (Lenzi & Castorina, 2000a; Castorina, 2001), que posibilitan a la vez que limitan la elaboración del sujeto de hipótesis o teorías explicativas sobre el mundo social. Es decir, difícilmente el sujeto pueda conocer algo que no se encuentra presente en su contexto socio-cultural; pero a su vez, los conocimientos ingenuos que se comunican a través de las representaciones sociales, se le presentan con cierto grado de organización: de ahí que los marcos epistémicos posibilitan y limitan el desarrollo de su conocimiento.

Expresar la construcción de hipótesis y marcos asimiladores en estos términos implica asumir que los individuos no reproducen simplemente las representaciones sociales, sino que elaboran y reorganizan sus conocimientos a partir de las interacciones con la realidad en general, y las resistencias que ella les ofrece.

Estudios preliminares

En un estudio piloto que hemos realizado (Borzi, 2003), se indagaron las concepciones sobre las *desigualdades económicas de los países* en 30 adolescentes argentinos de 12, 14 y 16 años de edad, de nivel sociocultural medio, a partir de una entrevista semiestructurada.

Los resultados generales indicaron que en todas las edades, para *definir países ricos y pobres* y diferenciarlos entre sí, la mayoría aludía a diversas manifestaciones de la riqueza o pobreza (posee mucho o poco: dinero, edificios, pobreza, etc.), al nivel de vida de la población, y a las actividades de producción y comerciales del país. No obstante, sólo a partir de los 14 años y con mayor frecuencia a los 16, algunos adolescentes mencionaban acciones del gobierno respecto a las políticas económicas sostenidas (privatizaciones, corrupción o no en

las administraciones, etc.) y a la posición del país frente a la situación de ser o no deudor o dependiente de los países centrales.

Con respecto a las *razones* de la riqueza o la pobreza, a los 12 años giraron en torno a las características de la población (tipos de trabajo, su nivel educativo y pautas culturales); a la utilización de los recursos naturales, y a las actividades productivas del país a lo largo del tiempo. A los 14, a estas consideraciones se agregaron las acciones económicas del gobierno mencionadas antes, la continuidad o no de las democracias y el endeudamiento con el exterior. Finalmente, a los 16 años disminuyeron las respuestas vinculadas a los recursos naturales y aumentaron las relacionadas con acontecimientos históricos como la posición de conquistado o no del país en tiempos coloniales, y la participación o no en guerras a lo largo del tiempo.

Entre las posibles *soluciones a la pobreza*, a los 12 años, los adolescentes mencionaron con mayor frecuencia la ayuda internacional, de modo ingenuo y benefactor, y el aumento de sueldos a los trabajadores, sin mayores especificaciones. A los 14 años aludían a la necesidad de cambios en las acciones gubernamentales tendientes a administraciones "más eficaces" y redistribución más equitativa del ingreso; y a los 16 años se sumó la cooperación internacional en términos de organismos dependientes de los gobiernos y no gubernamentales

Los resultados encontrados guardaron cierta relación con los hallados por Delval *et al* (1971) reseñados antes (Sección 2.1), en el sentido de una complejización y organización creciente en las ideas de los sujetos. Estas ideas progresan desde explicaciones más simples, vinculadas a las características manifiestas de las personas que habitan un país y a la disponibilidad y utilización de los recursos naturales, hasta explicaciones más complejas que incluyen razones históricas, las relaciones internacionales mantenidas por un país (comerciales y políticas) y el desarrollo industrial, científico y tecnológico logrado.

Planteamiento del problema de investigación

A partir de la puesta a prueba de la entrevista en el estudio piloto, y el análisis de los resultados preliminares, iniciamos las entrevistas definitivas sobre un subdominio del pensamiento económico. Específicamente, estudiamos la comprensión de las situaciones de riqueza y pobreza de los países, la atribución causal de las desigualdades, y la consideración de la situación de la Argentina como país rico o pobre. El interrogante principal que orienta la investigación es analizar cómo se transforman y objetivan progresivamente las concepciones acerca de las desigualdades económicas de los países, en niños y adolescentes. Entre los subproblemas establecidos, se encuentran: ¿qué es lo que los niños y adolescentes comprenden sobre esta parcela del mundo económico?; ¿pueden diferenciar las relaciones interpersonales de la vida cotidiana, de las relaciones institucionalizadas inherentes a las instituciones sociales, en este caso, los sistemas económicos? Las concepciones económicas que poseen los sujetos, ¿cómo se forman?; ¿se las puede considerar como teorías ingenuas, hipótesis, o representaciones sociales que circulan en el contexto?; ¿presentan diferencias

según el nivel sociocultural de pertenencia de los sujetos? Estas teorías, hipótesis, o representaciones interpretativas sobre el dominio económico, ¿se van modificando progresivamente?; si así fuera, ¿se producen cambios radicales, a la manera de reestructuraciones profundas, o se trata más bien de una acumulación de información proveniente del contexto? (Borzi, 2004; Borzi & Lenzi, 2007).

Metodología

Se realizaron entrevistas individuales a 80 adolescentes, distribuidos en los siguientes cortes etarios: 11, 13, 15, 17 y 19 años de edad, en cada grupo, 8 sujetos de nivel sociocultural medio y 8 de nivel sociocultural bajo en cada grupo. Todas las entrevistas se grabaron, posteriormente se transcribieron y protocolizaron según los procedimientos utilizados tradicionalmente en psicología genética. Con respecto a la edad de inicio de la muestra, se estableció en los 11 años debido a dos razones. Por un lado, los resultados encontrados en investigaciones psicológicas previas (expuestos antes), indicaron que la noción de ganancia y otros aspectos acotados del mundo económico no se comprenden antes de los 11 años, aproximadamente. Teniendo en cuenta que el problema de esta investigación presenta una mayor complejidad conceptual para los sujetos, ya que aborda cuestiones vinculadas con sistemas y factores económicos interrelacionados, se ha decidido no descender más en las edades sino avanzar con grupos de edades mayores, las que no se han considerado en estudios anteriores desde esta perspectiva (Leiser, 1983). Por otro lado, se ha podido constatar que esta edad constituye la base inicial de la muestra, ya que aún los sujetos de 11 años entrevistados respondieron muy vagamente a los temas solicitados en la entrevista, a pesar de interrogarlos de diferentes maneras sobre los mismos aspectos.

Asimismo, el estudio piloto nos permitió observar ciertas dificultades en las entrevistas - especialmente con los más pequeños- relacionadas con el hecho de que los sujetos no suelen decir espontáneamente todo lo que conocen sobre el tema, o sencillamente responden “no sé”. Esta condición nos condujo a incluir en el guión de la entrevista un conjunto de factores causales e interrogar directamente sobre ellos, aunque algunos hubieran surgido espontáneamente durante los discursos de los entrevistados.

El análisis de las entrevistas con esta modalidad de guión evidenció que varios adolescentes de menor edad incorporaban tales factores a sus explicaciones, pero muchas veces los consideraban menos importantes que aquellos que habían nombrado espontáneamente. Los más grandes, en cambio, no sólo incluyeron algunos de esos factores en sus explicaciones, sino que establecieron cierto tipo de relatividad respecto de su importancia. También es de interés señalar que las respuestas a las preguntas del entrevistador suponen un diálogo clínico en el cual se produce una interacción entre las preguntas que se realizan y las respuestas de los sujetos, que abren a nuevas preguntas en función del caso particular. Se ofrecen así argumentos contrarios a los esgrimidos por el

entrevistado con el fin de constatar la estabilidad de sus respuestas (Lenzi & Castorina, 2000b; Delval, 2001)

Las entrevistas se realizaron en establecimientos educativos pertenecientes al sistema pre-universitario de la Universidad Nacional de La Plata para los sujetos de nivel sociocultural medio, siendo el criterio de inclusión el nivel educativo y la ocupación de los padres (al menos uno de ellos había completado el nivel universitario y ambos poseían trabajo estable). Para los sujetos de nivel sociocultural bajo, se seleccionaron establecimientos educativos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y el criterio de inclusión también se basó en el nivel educativo y ocupación de los padres (sólo disponían de escolaridad primaria o secundaria incompleta, y de trabajo inestable o de baja calificación). En el grupo de 19 años, se entrevistaron 8 estudiantes universitarios de carreras humanísticas y 8 desocupados, de nivel sociocultural medio y bajo respectivamente.

Las diversas dimensiones que se consideraron en la entrevista fueron las siguientes: a) descripción exploratoria de la cuestión; b) diferencias entre las naciones; c) razones de las diferencias; d) posibilidades de movilidad económica de los países; e) explicación de las desigualdades; f) posibles soluciones a la pobreza; g) caracterización de la Argentina como país rico o pobre; h) razones que explican esa condición; i) definición de país; j) fuentes de conocimiento e interés en el tema.

El análisis de las entrevistas consta de distintos procesos: a) elaboración de una matriz de datos con categorías y subcategorías en base a las dimensiones establecidas; b) análisis de contenido cualitativo que supone: la categorización de los datos, la búsqueda de ideas recurrentes intra e interindividuales y el establecimiento de las concepciones de los sujetos; c) el análisis psicogenético para establecer una secuencia en la reconstrucción de los sistemas conceptuales sobre las desigualdades económicas de los países; d) el análisis histórico crítico (es decir, la reconstrucción del proceso histórico del objeto de conocimiento) con el fin de contribuir al establecimiento de la psicogénesis.

Resultados y conclusiones provisionarios

Los resultados que se presentan aquí son aún provisionarios. No obstante, un primer análisis global del *contenido* de las entrevistas permite entrever diferentes niveles de argumentación, que guardan cierta relación y también diferencias con los resultados encontrados en investigaciones anteriores, y amplían los hallados en el estudio piloto.

Se podría trazar así un primer nivel en el cual las explicaciones de los adolescentes acerca de los países pobres y ricos se centran en aspectos fragmentarios, materiales y concretos (por ejemplo, la presencia de calles, edificios, monumentos históricos, etc.) y en los recursos naturales disponibles en el país.

En un segundo nivel, además de lo anterior, en las explicaciones comienzan a integrarse consideraciones referidas al uso y aprovechamiento de los recursos naturales, el nivel educativo de la población y las actividades productivas desarrolladas por el país.

En un tercer nivel, en las explicaciones y argumentos se agregan las acciones del gobierno relativas a la creación de fuentes de trabajo (especialmente en el grupo de más edad, y de desocupados) y a la condición de país dependiente o independiente de las potencias extranjeras.

En un cuarto nivel (al que accederían muy pocos y, en general, de nivel sociocultural medio), se evidencia la elaboración de sistemas explicativos más complejos que incluyen diversos factores causales, relativizados e interrelacionados.

Finalmente, y con respecto al nivel sociocultural de pertenencia, se constatan ciertos sesgos interpretativos que podrían depender de las representaciones sociales de los diferentes grupos; y nuevamente las diversas posibilidades de argumentación de los adolescentes, producto de los recursos lingüísticos disponibles para organizar sus respuestas.

A partir de esta primera interpretación de los datos empíricos se propone una conclusión general. Es posible hipotetizar que la organización y, especialmente, la complejidad argumental de las respuestas de los sujetos, aumente a medida que avanzan en edad. Esta condición indicaría un avance en la tematización o toma de conciencia respecto de las cuestiones relativas al ámbito de los sistemas económicos. Sin embargo, quedan por analizar, entre otras cuestiones, los procesos psicológicos que dan cuenta de esos avances en la tematización, así como el papel de las representaciones sociales como constitutivas en las interacciones del sujeto con este objeto de conocimiento. En otras palabras, resta desentrañar, en este subdominio en particular, el vínculo constitutivo entre el conocimiento individual y sus condiciones sociales de producción (Castorina, 2014).

Bibliografía

- Berti, A., & Bombi, A. (1979). "Da dove vengono i soldi?". *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 40, 53-77.
- Berti, A., & Bombi, A. (1981). "The development of the concept of money and its value: a longitudinal study". *Child Development*, 52, 1179-1182.
- Borzi, S. (2003). "Explicaciones de las desigualdades económicas de las naciones: estudio piloto con adolescentes". *Memorias de las X Jornadas de investigación "Salud, educación, justicia y trabajo" Tomo III* (pp. 97-100). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Borzi, S. (2004). *Proyecto de Tesis Doctoral "Estudio psicogenético de las explicaciones sobre las desigualdades económicas de los países en niños y jóvenes"*. Córdoba: Facultad de Psicología, UNC.
- Borzi, S., & Lenzi, A. M. (2007). "Psicogénesis de nociones económicas: estudio con adolescentes y jóvenes". *Memorias 1º Congreso Internacional de Investigación "Diálogo*

- desde la diversidad de perspectivas en la producción del conocimiento”, pp. 17-22. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.
- Burgard, P.; Cheyne, W., & Jahoda, G. (1989). “Children's representations of economic inequality: a replication”. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 275-287.
- Burris, V. (1983). “Stages in the development of economic concepts”. *Human Relations*, 36, 791-812.
- Castorina, J. A. (2001). “La construcción del conocimiento social: una perspectiva epistemológica”. En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética* (pp. 79-104). Buenos Aires: Eudeba.
- Castorina, J. A. (Coord.) (2005). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (Coord.) (2010). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2014). “La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad”. En J. A. Castorina & A. V. Barreiro. (Coords.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 35-52). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. (2003). “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos”. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Danziger, K. (1958). “Children's earliest conceptions of economic relationships”. *The Journal of Social Psychology* (Australia), 47, 231-240.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J., & Echeita, G. (1991). “La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia”. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.
- Delval, J.; Soto, P.; Fernández, T.; Deano, A.; González, E.; Gil, P., & Cuevas, M. (1971). *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias Sociales. Las nociones de economía y poder*. Informe multicopiado. Madrid: UAM, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Denegri, M., & Palavecinos, M. (2003). “Género y alfabetización económica: ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación?”. *Psicología desde El Caribe*, 12, 76-97.
- Emler, N., & Dickinson, J. (1985). “Children's representation of economic inequalities: the effects of social class”. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- Faigenbaum, G. (2000) “Los criterios del valor económico en el niño”. En J. A. Castorina & A. M. Lenzi, *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 107-134) Barcelona: Gedisa.
- Flanagan, C. A.; Ingram, P.; Gallay, E. M., & Gallay, E. E. (1997). “Why are people poor?: Social conditions and adolescents' interpretations of the social contract”. En R. W. Taylor &

- M. C. Wang (Eds.), *Social and emotional adjustment and family relations in ethnic minority families* (pp. 53-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flanagan, C. A., & Tucker, C. J. (1999). "Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society". *Developmental Psychology*, 35, 1198-1209.
- Furth, H. G. (1980). *The world of grown-ups*. Elsiener. New York.
- Jahoda, G. (1959). "Development of the perception of social differences in children from 6 to 10". *The British Journal of Psychology*, 50, 159-175.
- Jahoda, G. (1979). "The construction of economic reality by some Glaswegian children". *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- Jahoda, G. (1981). "The Development of thinking about economic institutions: the bank". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 55-73.
- Jahoda, G. (1983). "European 'lag' in the development of an economic concept: a study in Zimbabwe". *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 113-120.
- Jahoda, G., & Woerdenbagch, A. (1982). "The development of ideas about an economic institution: a cross-national replication". *British Journal of Social Psychology*, 21, 337-338.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000a). "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo". En J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 201-223). Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000b). "Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". Una comparación metodológica". En J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 253-273). Barcelona: Gedisa.
- Leiser, D. (1983). "Children's conceptions of economics – The constitution of a Cognitive domain". *Journal of Economic Psychology*, 4, 297-317.
- Navarro, A., & Enesco, I. (1998). "Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles". *Infancia y Aprendizaje*, 81, 27-44.
- Smetana, J., & Villalobos, M. (2009). "Social Cognitive Development in Adolescence". En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, Vol. I* (pp. 187-228). New Jersey: Wiley & Sons.

CAPÍTULO VII

La comprensión infantil de la muerte

Ramiro Tau, Alicia María Lenzi

1. La muerte como problema en las ciencias humanas

La comprensión y representación de la muerte han sido objeto de miradas disciplinares notablemente diversas (Blanck Cerejido & Cerejido, 1996). La antropología, por ejemplo, contribuyó a develar el modo particular en que las culturas organizan significados sobre la muerte en torno a prácticas, mitos, leyendas y normas, e incluso cómo varían históricamente estas significaciones que rodean el fenómeno de la muerte (Ceriani Cernadas, 2001; Morin, 1970; Thomas, 1975). La clásica tipología que sobre los idearios de la muerte realizó Ariès (1975; 1977), muestra cómo a partir del estudio de algunos rituales, cosmovisiones e instituciones occidentales, se reconocen las representaciones sociales en las que se fundan esas prácticas (Ceriani Cernadas, 2001). Se describieron así diferentes prácticas y representaciones institucionalizadas. Desde la “muerte domesticada” de la Edad Media, signada por una familiaridad de la experiencia cotidiana con los moribundos, hasta la actual “muerte prohibida”, en la cual la soledad de la privatización, la medicalización y la clandestinidad de la muerte son el efecto de una discreción moderna empeñada en reducir los duelos y lutos (Ariès, 1975). A pesar de la paradójica actitud contemporánea, en que la muerte es un tema obscenamente explícito y al mismo tiempo uno de los últimos reductos de la medida moderna, estas manifestaciones extremas no obedecen a una simple indiferencia hacia la muerte. Contrariamente, más de cinco décadas atrás, el sociólogo Gorer (1963) denunciaba el acrecentamiento de los traumatismos originados por la pérdida de seres queridos debido a la renuencia a la expresión pública de la aflicción, causante de disolver los mecanismos psicosociales que contribuyen a la elaboración del duelo.

Particular y universal, la muerte supone un fenómeno biológico de cesación de funciones del que ningún ser vivo puede sustraerse, y, al mismo tiempo, conlleva un conjunto de representaciones inevitables sobre ella. Por estas razones, la muerte es un objeto de investigación capital en la antropología, de igual modo que otros temas fundamentales que originan la pregunta antropológica por la realidad humana -el ciclo vital, las relaciones de parentesco, la reproducción o el lenguaje-. Así, la muerte se ofrece como un campo de confluencias, como una zona de encuentro entre la naturaleza y la cultura. En ese espacio teórico reencontramos muchos aspectos que exceden el orden de la naturaleza dando lugar al

campo de lo específicamente humano. La muerte, tratada por los hombres de todas las culturas conocidas, expone una discontinuidad con el orden natural, ya que “introduce entre el hombre y el animal una ruptura más sorprendente aún que el utensilio, el cerebro o el lenguaje” (Morin, 1970/2007, p. 9). Al definir un corte paradójico con otros seres vivos se impone su tratamiento ya que: “la especie humana es la única para la que la muerte está presente durante toda su vida, la única que acompaña a la muerte de un ritual funerario, la única que cree en la supervivencia o en la resurrección de los muertos” (Morin, 1970/2007, pp. 9-10). Ante un reconocimiento de tal magnitud, ¿qué tiene para decir la psicología sobre la muerte humana?

Con diferentes objetivos, el fenómeno de la muerte se ha tematizado en teorías psicológicas diversas. A fin de establecer grupos afines de problemas y situar nuestra perspectiva, distinguimos tres tradiciones que, dentro del extenso terreno de la psicología, se ocuparon de las actitudes, creencias y prácticas relacionadas con la muerte. Los trabajos agrupados de esas tres tradiciones no configuran grupos homogéneos pues no existe un acuerdo estricto entre supuestos teóricos, metodológicos y ontológicos, sino sólo comparten problemas y objetivos generales. Por ese motivo, cada una de las orientaciones que describimos a continuación, presenta fracturas y contradicciones internas, en las que, sin embargo, no creemos oportuno detenernos.

En *primer lugar*, los estudios de corte psicoanalítico exploraron los factores emocionales o energéticos que intervienen en la comprensión, representación y tramitación psíquica de la muerte, así como las consecuencias psíquicas de la comprensión de la finitud de la vida. La noción de pulsión de muerte, que introduce Freud (1920) a partir de la observación de conductas lúdicas y destructivas repetidas, se utilizó para designar el retorno a un estado anterior de ciertos procesos psíquicos, una tendencia a la disolución de las complejidades. Desde una inicial analogía con los procesos termodinámicos, la energía psíquica que postula el psicoanálisis discurre siempre hacia un estado de menor nivel, dirigiendo al sistema psíquico a un punto de equilibrio equiparable al de su muerte o a la posibilidad de sostener un factor de motilidad. Por otro lado, las conductas autodestructivas del masoquismo también se vinculan a la pulsión de muerte y, por momentos, parecen teóricamente indistinguibles. Freud mostró la relación particular entre afectos como la angustia, el duelo, el miedo y la representación de la muerte, confundidos por la psiquiatría de su época, así como la dificultad que la noción de muerte le plantea a la metapsicología analítica:

La sonora frase “Toda angustia es en verdad angustia ante la muerte” difícilmente posea un sentido y, en todo caso, no se la puede justificar. Más bien me parece enteramente correcto separar la angustia de muerte de la angustia de objeto (realista) y de la angustia libidinal neurótica. Aquella plantea un serio problema al psicoanálisis, pues “muerte” es un concepto abstracto de contenido negativo para el cual no se descubre ningún correlato inconsciente. El único mecanismo posible de la angustia de muerte sería que el yo diera de baja en gran medida a su investidura libidinal narcisista, y por tanto se resignase a sí mismo tal como suele hacerlo, en caso de

angustia, con otro objeto. Opino que la angustia de muerte se juega entre el yo y el superyó. (Freud, 1923/2008, p. 58).

El lugar de la muerte y la discusión sobre la existencia o no de su representación inconsciente ocuparon espacios centrales en las discusiones psicoanalíticas. La noción freudiana de pulsión de muerte posteriormente se relacionó con la agresión, el narcisismo (Klein, 1932), y la muerte del deseo (Aulagnier, 1976), abriendo un campo clínico vinculado directa o indirectamente a la relación del hombre con la idea de lo finito. En el mismo terreno, Lacan (1966), sostuvo que la existencia humana adquiere sentido sólo en virtud del límite establecido por la noción de muerte. Recrea así una penetrante observación de Seneca (circa 55 d.C.) en su diálogo *Sobre la brevedad de la vida*, que inaugura el pensamiento filosófico occidental sobre la muerte. Las discusiones psicoanalíticas actuales refieren a conceptos que se hunden en zonas complejas de la teoría -deseo, castración, muerte, alienación o falta-, y definen un entramado autónomo de problemas, alejada de los interrogantes específicos sobre el desarrollo del conocimiento en el sujeto. No obstante, se aprecia, aun desde una superficial aproximación, que la noción de la representación de la muerte tuvo un valor heurístico importante para el psicoanálisis, ya que ha permitido situar el carácter estructurante que tiene en la constitución temprana del sujeto.

En *segundo lugar*, en el campo de la psicología clínica se perfiló una línea de investigación diferente, tendiente a indagar y tratar con las reacciones de los sujetos ante las enfermedades terminales o la muerte de familiares y personas cercanas (McGowen & Pratt, 1985). El objetivo de este conjunto de trabajos es eminentemente práctico, pues lo guía la intención de paliar el sufrimiento o evitar secuelas patológicas, como los duelos cronificados, las inhibiciones y fijaciones o las melancolías con tendencias autodestructivas. Existe abundante bibliografía sobre “cuidados paliativos”, rica en prescripciones clínicas, pero con un relativamente escaso desarrollo teórico. Así, uno de los rasgos notables de este grupo es el eclecticismo conceptual donde coexisten estrategias y recursos de modelos teóricos diversos -y por momentos francamente incompatibles-. Esa heterogeneidad, en parte, se justifica por los objetivos clínicos, que siempre desbordan las parcialidades y abstracciones conceptuales, exigiendo estrategias y soluciones a problemas complejos de la práctica profesional.

Esas indagaciones no se originaron en una dialéctica entre problemas y teorías. Heredera de la *Pietà* religiosa, y desarrollada luego en el mundo médico, la llamada *paliatividad* comenzó con la intención de aliviar el sufrimiento inevitable, antes de que existiera un conocimiento siquiera aproximado de los procesos psíquicos del padecimiento. Así, inicialmente, los cuidados referidos al duelo se basaron en una mezcla de intuiciones, prejuicios y registros meticulosos de casos ejemplares (Ferrer Ruscalleda, 2000; Siles, 2008). Las ramas de esta orientación dieron lugar a una clínica especializada, aunque, en sentido estricto, la psicología y en particular el psicoanálisis, fueron las disciplinas que habilitaron y legitimaron el tratamiento de la aflicción, especializando y sofisticando este camino con desarrollos teóricos significativos desde el primer tercio del siglo XX.

No obstante, las publicaciones sobre cuidados paliativos también plantearon problemas que nutrieron a las investigaciones de la *psicología del desarrollo*. De este modo, las dificultades surgidas en las tareas clínicas, evidenciaron las inconsistencias y contradicciones a las que conducían las creencias usuales referidas al conocimiento de la muerte durante el desarrollo de un sujeto. Frente a la inocencia que popularmente se le atribuye al niño, concebido como un sujeto que carece y debe carecer de ideas nítidas sobre la muerte, se opusieron las constataciones de psicopatólogos y paidopsiquiatras que advirtieron la preocupación y reflexión notable de los niños sobre su propia muerte y la de sus seres queridos. Esas observaciones motivaron la indagación y teorización especializada en las nociones infantiles acerca de la muerte entrecruzándose, inicialmente, los trabajos con objetivos clínicos y la investigación básica en psicología.

En *tercer lugar*, el último grupo de trabajos que distinguimos en el terreno psicológico refiere al estudio empírico de las representaciones de la noción de muerte y sus transformaciones en el transcurso del desarrollo del conocimiento. Su historia es relativamente reciente. Desde las primeras investigaciones, a comienzos del siglo XX, su cantidad ha crecido exponencialmente (Kenyon, 2001; Speece & Brent, 1984; Torres, 2002), pero no se ha correspondido con una mayor amplitud de conocimientos sobre la temática, sino con la replicación y discusión de un pequeño conjunto de hipótesis recurrentes, como veremos más adelante.

A continuación, nos centraremos en el grupo de problemas que conlleva la comprensión de la muerte y su génesis, enfatizando la discusión acerca del tipo de objeto de conocimiento que constituye la muerte. También describiremos algunas de las investigaciones y resultados más relevantes sobre este particular desarrollo, incluyendo las líneas generales de una investigación propia acerca del tema.

2. La muerte y los conocimientos sociales

Desde la perspectiva constructivista piagetiana, es importante recordar que “todo conocimiento tiene un origen social, puesto que el conocimiento sólo es posible viviendo en sociedad” (Delval & Kohen, 2012, p. 175). Así, desde el punto de vista de su psicogénesis, no hay conocimiento que no sea social, aún el que refiere al mundo material. O en palabras de Piaget y García,

[...] en la experiencia del niño, las situaciones con las que se enfrenta son generadas por un entorno social y las cosas [objetos de conocimiento] aparecen en contextos que les otorgan significaciones especiales. *No se asimilan objetos puros.* (Piaget & García, 1982, p. 228 [las cursivas son nuestras]).

Pero, si bien la sociedad modula la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento a través de situaciones culturales y significaciones sociales determinadas, el modo en que el

sujeto se apropia de esas significaciones siempre depende de sus mecanismos funcionales (Piaget & García, 1982, p. 245).

En cuanto al contenido, el conocimiento puede referirse a diferentes objetos, la psicología genética ha investigado: la vida, el pensamiento, el peso, entre otros. Pero, al hablar de conocimientos sociales apuntamos a los que versan sobre las prácticas socialmente instituidas (en la familia, la escuela, el gobierno, por ejemplo) abarcando un conjunto de problemas diferentes a los pertenecientes a los conocimientos sobre los objetos físicos (Castorina & Lenzi, 2000; Castorina, Faigenbaum & Clemente, 2002; Delval, 2007).

Los conocimientos acerca de la sociedad y sus instituciones introducen, como en ningún otro dominio, no sólo la cuestión de los papeles socialmente esperables en las interacciones entre los miembros de un grupo, sino el problema del *compromiso subjetivo*. Así, esas interacciones sociales que el sujeto realiza con otros son parte fundamental de estos objetos a ser conocidos. Esas prácticas en las que las instituciones sociales se expresan, participan de la identidad y los valores del grupo de pertenencia. Es por este motivo que,

mientras todos pensamos que nuestra representación de la realidad natural es más o menos adecuada, y que nos aproximamos lentamente a una verdad que está ahí, independiente de nosotros, en cambio, en el caso del conocimiento de la sociedad es más fácil darse cuenta de que ese conocimiento está orientado por nuestros prejuicios, por nuestros intereses, por nuestros sesgos particulares, por nuestro propio punto de vista, en una palabra, por nuestra posición en el mundo social, como ya había mostrado Marx. (Delval, 2007, p. 52).

Precisamente, por este compromiso subjetivo, es relevante para la psicología conocer y entender las representaciones de los sujetos sobre el mundo social porque “determinan lo que los sujetos hacen y pueden hacer” en la vida social (Delval, 2007, p. 49). En el caso de las instituciones políticas, por ejemplo, “su estudio sistemático debiera ser una meta para posibilitar prácticas sociales de participación crítica de los ciudadanos en las sociedades democráticas” (Lenzi, 2001). A pesar de ello, las investigaciones sobre estos objetos no son abundantes, si bien se ha estudiado el desarrollo infantil de diversas creencias individuales: la autoridad, la compra-venta, las clases sociales, la justicia o la nacionalidad, entre otras (Barret & Buchanan-Barrow, 2005; Delval, 2007; Furnham & Stacy, 1991). No obstante, creemos que la construcción del conocimiento sobre el mundo social se investiga de manera fructífera en aquel nivel en el que se intersectan los conocimientos y las representaciones individuales, con las representaciones sociales y las prácticas compartidas que de ellas dan cuenta. Esta perspectiva la inauguró Duveen (1993) al investigar el desarrollo moral y el género, o bien la noción de justicia (Barreiro, 2013), por ejemplo.

El estudio pionero de *La representación del mundo en el niño* (Piaget, 1926) mostró cómo los niños, en lugar de copiar o imitar pasivamente las ideas de los adultos, se apropian de las representaciones de su grupo social a través de una reelaboración original de las creencias o significados que circulan en el grupo de pertenencia. Con esa modalidad, los sujetos

desarrollan a lo largo de su vida, ideas cada vez más precisas sobre el funcionamiento de las fuerzas naturales, sobre las propiedades de los objetos físicos o sobre los intercambios sociales, en base a las significaciones que ofrece su contexto. Estas representaciones, que vuelven comprensible al mundo, posibilitan las interacciones y son, al mismo tiempo, la condición de posibilidad de nuevas construcciones. De igual modo, la comprensión infantil de la muerte vuelve gradualmente inteligible no sólo al fenómeno biológico de la cesación de las funciones vitales sino al conjunto de prácticas, creencias y valores sociales del grupo de pertenencia. Es en este sentido que afirmamos que el desarrollo de la comprensión de la muerte es tanto un conocimiento sobre la sociedad como un conocimiento acerca de procesos biológicos (Tau, 2014).

3. Investigaciones sobre la comprensión infantil de la muerte

Así como los estudios histórico-antropológicos describen y explican las representaciones y prácticas sociales que rodean al fenómeno de la muerte, el objeto de la psicología del desarrollo cognitivo es estudiar el surgimiento e historia, no ya de los sentidos que adquiere el morir en una cultura determinada, sino las nociones subjetivas acerca de la muerte. Es decir, investigar el desarrollo, en términos generales, supone establecer las transformaciones de una noción u objeto de conocimiento en el transcurso del tiempo, lo cual necesariamente implica establecer niveles en esa progresión temporal (Lenzi, Borzi & Tau, 2011; Overton, 1998; Valsiner, 1998). Al respecto, ¿qué sabemos de la muerte en tanto objeto de conocimiento? ¿Qué piensan los niños de la muerte? ¿En qué momento la muerte comienza a ser un observable para ellos? ¿Es posible investigar las ideas subjetivas sobre la muerte sin confundirlas con las manifestaciones culturales? ¿Qué sabemos acerca del conocimiento que los sujetos construyen sobre el fin de la vida? ¿Se desarrolla la noción de muerte?

Una respuesta posible a estos interrogantes consiste en identificar las prácticas culturales e históricamente instituidas, para reconocer allí un conjunto de pensamientos y creencias típicas acerca de la muerte. Pero en ese caso no haríamos una psicología de la noción de muerte, sino una antropología o una historia de los sentidos sociales de la muerte. Si aceptamos que el fenómeno de la muerte configura un objeto de conocimiento social por antonomasia -ya que es un objeto socialmente instituido y está presente en todas las culturas-, su investigación resulta ineludible, no sólo para las ciencias sociales, sino también para la psicología.

A continuación, presentaremos algunas ideas fundamentales de los estudios empíricos que se dedicaron a caracterizar el conocimiento sobre la muerte y su desarrollo en la infancia.

Primeras indagaciones: de las actitudes al desarrollo de las ideas sobre la muerte

Algunos estudios tempranos dedicaron ciertos esfuerzos a circunscribir el campo de problemas de la muerte (Chadwick, 1929; Stern, 1927), pero no se centraron en el conocimiento de la muerte sino en los aspectos afectivos del duelo. A partir del reconocimiento de la inexistencia de un área de investigación específica, Bromberg y Schilder (1933) realizaron el primer trabajo empírico sobre psicología de la muerte que enfatizó aspectos cognitivos. Ellos utilizaron las respuestas de 75 *adultos* “normales” a un cuestionario, junto con el análisis de 10 casos clínicos. El cuestionario incluía 35 puntos, con una o más preguntas cada uno, y, según sus autores, responderlos demandaba un cierto trabajo de introspección del entrevistado. Los interrogantes se orientaron de modo que el sujeto diera cuenta de sus propios pensamientos sobre la muerte, su frecuencia de aparición, e incluía también algunas referencias biográficas.

Ese estudio dio origen, un año después, al trabajo de Schilder y Wechsler (1934) *The attitudes of children toward death*. Aquí se modificó sustancialmente la metodología utilizada en la investigación previa con adultos, y se exploraron, por primera vez en el campo de la psicología, las actitudes infantiles hacia la muerte. Hoy se considera la piedra fundacional de las investigaciones sobre la comprensión infantil de la muerte.

Las estrategias para el estudio empírico con niños, si bien se inspiraron en el trabajo con adultos de Bromberg y Schilder (1933), no fueron idénticas. Los interrogantes del cuestionario se adaptaron al lenguaje y a la experiencia infantil ya que,

[...] uno no puede preguntar, por ejemplo, “¿qué ideas o imágenes mentales tiene usted cuando piensa en la muerte?” En su lugar, uno debe preguntar “¿qué sucede cuando una persona muere?” [...] En otras palabras, nuestras preguntas deben ser formuladas para permitirnos encontrar cuáles han sido las experiencias reales del niño sobre la muerte. Es sólo de esta manera que podemos averiguar qué concepción realmente tiene el niño sobre la muerte, y qué rol juega ésta en su vida mental. (Schilder & Wechsler, 1934, p. 412. Traducción nuestra).

Este primer trabajo con niños circunscribe una de las dificultades metodológicas recurrentes en las investigaciones con este tipo de población: cómo acceder al pensamiento infantil sin apelar a la interrogación directa. En su investigación, realizada con 76 niños de 5 a 15 años, Schilder y Wechsler (1934) usaron estrategias metodológicas diversas. Una de ellas consistió en presentar a cada niño entrevistado una secuencia de 8 láminas con dibujos. Las láminas mostraban una escena en la que se insinuaba algo diferente relacionado con la muerte: una mujer en el suelo o en una cama con aspecto desfalleciente, un fantasma aproximándose a un cuerpo, un disparo, una calavera, etc. Al niño se le solicitaba que describiera lo que veía en cada una de estas imágenes.

Con los más pequeños utilizaron otra técnica: en una entrevista individual se pedía al niño que mirara una muñeca de porcelana sentada frente a él. El entrevistador empujaba a la muñeca con su dedo, provocando una caída sobre la mesa más o menos estruendosa. Luego se volvía a enderezar la muñeca y se repetía la caída, sin decir una sola palabra. Con estas repeticiones se esperaba que los niños se expresaran espontáneamente: "la golpeaste", "la has matado", "está muerta" o frases similares. Si esto no sucedía, se les preguntaba explícitamente "¿qué ha sucedido?". Algunos niños ensayaban una explicación de lo sucedido que permitía el acceso a sus ideas, aunque otros continuaban golpeando a la muñeca en el momento en que el experimentador dejaba de hacerlo. Por ello, se consideró que esta prueba ayudaba también a develar tendencias agresivas que no eran para nada evidentes. Los resultados son múltiples y pertenecen tanto a la dimensión afectiva -que liga las actitudes hacia la muerte con la agresión, el sadismo y el masoquismo- como a la dimensión cognitiva, enfatizando en las creencias sobre qué, quién, cómo y por qué se muere.

Este trabajo pionero fue continuado por otros que también marcaron hitos en el estudio de la visión infantil de la muerte. Siguiendo esta línea, Anthony (1940) se ocupó de lo que denominó el descubrimiento de la muerte en el desarrollo de niños ingleses de 5 a 14 años. De este modo, la investigación de la comprensión infantil de la muerte profundizó su dimensión evolutiva, en un intento por subrayar las diferencias entre los distintos grupos de edad. La autora postuló cinco estadios de comprensión que van desde la incomprensión de la palabra muerte hasta una comprensión lógica o biológicamente precisa, ajustada a los procesos materiales implicados:

- 1) Aparente ignorancia (para las normas adultas), del significado de la palabra "muerto".
- 2) Interés en la palabra o hecho, combinado con conceptos limitados o erróneos.
- 3) Aparente comprensión del significado de la palabra "muerte", aunque la definición se asocia a un fenómeno no esencial, no específico, ya sea en términos biológicos o lógicos.
- 4) Referencia correcta, esencial, pero limitada.
- 5) Definición o descripción general, lógica o biológica.

Según Anthony, los niños menores de cinco años dieron respuestas que se ubicaron en las categorías 1) y 2), mientras que ningún niño menor de ocho años respondió a las categorías 4) y 5). La conclusión fue que existe una asociación positiva entre la edad y el desarrollo conceptual. (Mdeleleni-Bookholane, 2003, p. 24. Traducción nuestra).

Así, el objetivo central del trabajo de Anthony es la descripción de la aparición gradual de la noción de muerte, revelando el pasaje desde una incomprensión de la noción, alrededor de los 4 o 5 años, hacia una utilización que da cuenta de una comprensión acabada en términos biológicos y lógicos, cerca de los 10 años.

Un estudio análogo fue el de Cousinet (1939), quien postuló la existencia de cuatro niveles que no describen un pasaje de la ignorancia a la definición adecuada, sino la creciente

concreción de la noción, desde una comprensión abstracta hacia un conocimiento concreto o empíricamente fundado:

Cousinet distingue cuatro etapas diferentes: en la primera el niño es totalmente incapaz de comprender el problema; en la segunda, la muerte sería una especie de ausencia, de desaparición provisional; en la tercera la muerte se integra en una imagen del mundo por los elementos sociales concretos con los que se revela al niño (ceremonias, entierros, luto, etc.); para, finalmente, en la cuarta, elaborar la idea de su irremediable destrucción. (Álvarez Gálvez, 1998, p. 46).

Esta conclusión ha sido luego contradicha por algunas investigaciones inspiradas en la psicología piagetiana que han explicado la conquista gradual de las nociones más abstractas a partir de las acciones más concretas. Con ello, se objetó la interpretación de Cousinet, mostrando que “la muerte pasa de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo universal, de lo sincrético a lo sintético” (Álvarez Gálvez, 1998, p. 46).

Casi una década después, Nagy (1948), publicó un artículo que daba a conocer los resultados de su investigación iniciada en la década de 1930: *The child's theories concerning death*. El texto comienza señalando la negación que el tema evidentemente generaba en los investigadores, quienes se habían ocupado durante cincuenta años, de casi todos los aspectos del desarrollo de los niños, descuidando su concepción de la muerte (p. 79). La autora ofrece un enfoque francamente genético -aunque descriptivo y no explicativo-. Nagy obtuvo sus datos de una muestra de 378 niños húngaros de 3 a 10 años de edad, mediante dibujos, entrevistas orales y la solicitud de composiciones escritas sobre la muerte. A partir de la pregunta general acerca de *qué significa* la muerte para los niños, organizó los datos y luego categorizó las respuestas a ese interrogante en tres grandes estadios:

1. El niño con menos de cinco años de edad usualmente no reconoce a la muerte como un hecho irreversible; en la muerte ve vida.
 2. Entre los cinco y los nueve años de edad, la muerte es frecuentemente personificada y se piensa en ella como en algo contingente.
 3. Sólo a partir de la edad de 9 años comienza a ver a la muerte como un proceso que nos sucede en acuerdo con ciertas leyes.
- (Nagy, 1948, pp. 80-81. Traducción nuestra).

La senda que inauguró Nagy tuvo la originalidad de sustentar, con un amplio número de casos, una progresión en la comprensión infantil de la muerte que introdujo dos aspectos centrales para las investigaciones futuras: el tránsito de la idea de reversibilidad a la de irreversibilidad de la muerte y la personificación animista que los más pequeños suelen hacer de ella.

La muerte como idea compleja: los subcomponentes nocionales

Los estudios anteriormente reseñados establecieron algunas de las siguientes hipótesis novedosas en la psicología del desarrollo del conocimiento:

- Los niños se interesan y preocupan tempranamente por la muerte, aun sin haber experimentado situaciones de muertes cercanas, violencia o traumas.
- La comprensión y las actitudes ante la muerte no son iguales a lo largo de la infancia, y existen ciertos patrones o recurrencias que permiten agrupar estadios o niveles con características comunes.
- El desarrollo de la comprensión de la muerte puede estar relacionado con el desarrollo de otros conocimientos, aunque hay que demostrarlo.
- La muerte parece ser un estado reversible para los más pequeños, e irreversible para los más grandes.
- En algunos casos, la muerte es personificada, dando cuenta de un animismo infantil típico, mediante el cual objetos y fenómenos del mundo son antropomorfizados.
- En la infancia, los niveles más avanzados de la comprensión de la muerte incluyen nociones relacionadas con el funcionamiento biológico del cuerpo, desconocidas o inobservables en los niveles previos.

De este conjunto de hipótesis, no sistematizadas en una teoría de conjunto, se desglosaron diferentes niveles interpretativos y comenzó a reconocerse en la noción de muerte una complejidad conceptual que hasta entonces no había sido claramente planteada. A partir de las décadas de 1960 y 1970 distintos trabajos pusieron en evidencia algunos subcomponentes nocionales implicados en la noción adulta de muerte. En otras palabras, la muerte, en tanto objeto de conocimiento, comenzó a concebirse como una noción compleja (Speece & Brent, 1996). Cada uno de los subcomponentes se adquiere gradualmente durante el desarrollo. Por esta razón, buscar la descomposición de la noción de muerte en sus subnociones permitió orientar las indagaciones hacia cada una de ellas. Algunos de estos subcomponentes nocionales mayoritariamente reconocidos por los investigadores, son los siguientes:

- La universalidad: implica que la muerte como fenómeno natural es inherentemente universal e ineludible para cualquier ser vivo.
- La irreversibilidad: refiere a la comprensión de que no es posible volver al estado vivo una vez que se ha muerto.
- La finalidad: es la comprensión de que ningún organismo viviente mantiene activas sus funciones orgánicas después de muerto. El cuerpo de una persona muerta no puede hacer nada de lo que hacía mientras estaba vivo.

La adquisición gradual y secuenciada de este tipo de subcomponentes definiría el nivel del desarrollo infantil y, en su conjunto, funcionarían como la enunciación más acabada posible y hacia la cual tienden las nociones previas menos complejas (Brent & Speece, 1993; Lazar & Torney-Purta, 1991).

Aceptando esta participación de múltiples nociones, Sara Smilansky (1987) postuló la necesidad de agregar nuevos componentes, reconociendo cinco y no tres elementos definitorios. En el análisis de sus datos agrega la *causalidad* –comprensión de los factores materiales que conducen a la muerte– y la *vejez* –la muerte es parte del ciclo vital– como dos subnociones igualmente necesarias para la noción de muerte.

La comprensión de la irreversibilidad de la muerte equivale, para algunos autores, a la adquisición de una *operación* lógica, en el sentido piagetiano. Esta cuestión, entre otras, ha sugerido una línea de investigación empírica que procura vincular la aparición de los diferentes subcomponentes con la transición de un nivel preoperatorio a otro operatorio (Kane, 1979; Muriá Vila, 2000; Speece & Brent, 1984; Torres, 2002). Otros autores, en cambio, han buscado establecer la relación entre el nivel cognitivo, el nivel socio-económico y la gradual emergencia de estas subnociones (Torres, 1996, 2002).

Respecto de la metodología, en la mayoría de las investigaciones orientadas por estas hipótesis, la estrategia privilegiada fue la entrevista semiestructurada, salvo en algunos pocos estudios en los que se solicitó la redacción de una definición o narración sobre la muerte. Por otra parte, las investigaciones transculturales han sido escasas y las muestras estuvieron principalmente integradas por “niños blancos, de zonas urbanas de clase media, con una inteligencia promedio o superior” (Speece & Brent, 1984, p. 1672), abarcando sujetos desde los 2 hasta los 20 años de edad.

La génesis de la noción de muerte. Discusiones actuales

Las divergencias conceptuales fundadas en los supuestos teóricos y metodológicos de los diferentes autores conducen a desacuerdos sobre la edad aproximada en la cual debería alcanzarse la noción “adulta” de la muerte, y acerca de los niveles que atraviesan los niños en su desarrollo. La edad, el nivel del desarrollo y la experiencia con la muerte son tres de las dimensiones más aceptadas para evaluar y predecir el grado de comprensión sobre la muerte de un niño (Hunter & Smith, 2008). A su vez, la participación de los subcomponentes nocionales está ampliamente aceptada, aunque no su secuencia.

Por su parte, las investigaciones de Harris y Giménez (2005), cuestionan la linealidad evolutiva de este desarrollo. Los autores entrevistaron a dos grupos de niños madrileños de 7 a 11 años de edad, a quienes les presentaron dos narraciones sobre la muerte de un abuelo: una descripción proporcionaba un contexto semántico laico, mientras que la otra presentaba un contexto religioso. Todos los niños debían juzgar si algunos procesos corporales o mentales seguían funcionando después de la muerte. La mayor tendencia a invocar una existencia o

funcionamiento después de la muerte se registró en el grupo al que se le presentó la narración en un contexto religioso, por oposición al grupo que recibió la narrativa laica. Estos resultados parecen indicar la influencia de las creencias del contexto, implicadas en sutiles redes de significados y valores, más allá del nivel del desarrollo del sujeto.

Asimismo, investigaciones más recientes han mostrado que los subcomponentes nocionales mencionados refieren de manera casi exclusiva al aspecto biológico del fenómeno de la muerte y, también que las creencias religiosas conducen a contradicciones e inconsistencias que, lejos de resolverse, parecen coexistir o primar en uno u otro sentido (Hopkins, 2014; Vlok & de Witt, 2012). En tal sentido, muchos adultos subscriben a una concepción religiosa “que implica que la muerte es el comienzo de una nueva vida” y al respecto se ha observado que “los niños suplementan su concepción biológica de la muerte con su concepción religiosa” (Harris, 2011, p. 160. Nuestra traducción).

Por otra parte, los estudios empíricos más recientes comenzaron a tratar de capturar aspectos contextuales de distinto orden, ya que se asume que ellos intervienen en las ideas infantiles acerca de la muerte⁶. Se considera, entonces, que las significaciones sociales no se agotan en las creencias religiosas, y es por ello que se realizan investigaciones que evalúan, en la producción individual de conocimientos, la intervención de representaciones laicas presentes, por ejemplo, en los medios de comunicación masiva (Knox, 2006). Entre ellas, un caso paradigmático es la investigación de Cox, Garrett y Graham (2004), que indagó la influencia de películas clásicas de los estudios Disney en la comprensión de la muerte, así como su papel en la invisibilización de la irreversibilidad.

En suma, las nuevas investigaciones bordean el problema que señalamos anteriormente referido a la doble condición, social y biológica, de la muerte en tanto objeto de conocimiento. A su vez, la pregunta por la génesis de la noción de muerte se inscribe en otra más amplia que actualmente atraviesa a casi toda la psicología del desarrollo cognitivo: ¿cómo interviene el contexto en la producción individual? Siguiendo esta línea, ciertos autores se interrogan específicamente sobre ¿cómo participan las representaciones sociales en la construcción de conocimientos individuales? (Castorina, Clemente & Barreiro, 2005; Castorina & Barreiro, 2010; Castorina, 2014; Duveen & Lloyd, 1990; Duveen, 1997). ¿Es posible realizar un estudio empírico de las ideas infantiles acerca de la muerte considerando estas dimensiones?

4. La investigación de la noción de muerte desde una perspectiva constructivista renovada

Los estudios antes reseñados, nos enseñan algunas cuestiones que no pueden desconocerse al momento de investigar el pensamiento infantil referido a la muerte. En primer lugar, los niños desarrollan un conocimiento sobre el cuerpo y los seres vivos, que se

⁶ El desafío teórico fundamental de estas nuevas perspectivas no es mostrar que el contexto incide en los conocimientos de los sujetos –algo casi obvio, excepto para posiciones innatistas radicales– sino explicar de qué manera el contexto participa de la construcción de conocimientos individuales.

transforma con la experiencia en un proceso constructivo. Por otra parte, las creencias del grupo social del niño acerca del origen de la vida y una existencia *post mortem*, introducen una nueva dimensión de creencias y conocimientos específicos, que parecen contradecir, en muchos casos, a los conocimientos de tipo biológico. Por último, la indagación de esta temática exige estrategias metodológicas que permitan conocer la perspectiva infantil sin preguntar de manera directa qué es la muerte, porque ello, además de promover creencias sugeridas (Ver capítulo 3 del libro), y de resultar probablemente inhibitorio, presupone la existencia de una tematización consciente y coherente por parte del niño.

En razón del particular carácter social del conocimiento sobre la muerte, indisoluble del contexto sociocultural, realizamos en la Argentina una investigación⁷ acerca del pensamiento infantil de la muerte, que intenta continuar con las diversas líneas de apertura producidas “después de Piaget”, como señalara Valsiner (2012). Es así que asumimos como marco teórico a la psicología genética piagetiana en su versión “crítica” (Castorina, 2005, 2014, Castorina & colab, 2007), la que se articula con la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961), y se ha inspirado en los trabajos de Duveen antes mencionados.

Se trata de una versión de la psicología genética sensible a las preocupaciones actuales de la psicología del desarrollo acerca de las vinculaciones entre el contexto y la producción individual de ideas, aceptando que no se produce conocimiento alguno en un “vacío social”. Esta mirada se ha originado en las afirmaciones de Piaget y García (1982) referida a las significaciones sociales que portan los objetos en contextos socioculturales específicos. Esas significaciones preexisten socialmente al conocimiento de los objetos e intermedian en la relación sujeto-objeto (Ver punto 2 del capítulo). A su vez, en el caso del conocimiento de las instituciones sociales, esta perspectiva piagetiana “crítica” procura coordinar la dialéctica constructiva entre sujeto y objeto con los aportes de la psicología social de Moscovici y su postulación constructivista de una psicología tripolar (Moscovici, 1970). Para este autor, las interacciones sociales se producen a partir de una tríada compuesta por el sujeto, el objeto y los otros, que disponen de representaciones sociales transmitidas a nivel comunicativo. Esas representaciones sociales constituyen conocimientos, valores, y prácticas cotidianas que comparten los miembros de una comunidad e implican aspectos cognitivos y afectivos que orientan la conducta de los sujetos en la vida social (Moscovici, 1961). En suma, esas creencias sociales intermedian entre el sujeto y el objeto, posibilitando o restringiendo el conocimiento social de los sujetos (Castorina 2014). Por su valor heurístico, estos presupuestos son los que hemos adoptado como marco teórico para el estudio de la comprensión infantil de la muerte, dada su naturaleza a la vez biológica y social.

En nuestro estudio supusimos la existencia de sistemas de ideas sobre la muerte que caracterizan un conocimiento que aparece tempranamente en el desarrollo infantil. Es así que, frecuentemente, los niños de 4 o 5 años utilizan alguna noción de muerte en sus juegos y

⁷ Investigación doctoral *El desarrollo de la comprensión infantil de la muerte*, dirigida por Alicia María Lenzi, codirigida por José Antonio Castorina y financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

narrativas⁸. Debido a ello, y a los datos de investigaciones precedentes, es que creímos factible investigar esas nociones en niños pequeños, así como sus posibles transformaciones en el tiempo, a través de un diseño transversal y evolutivo, principalmente cualitativo.

Un punto nodal de la investigación ha sido indagar si la noción de muerte se desarrolla de manera análoga a otras nociones o conceptos cotidianos, es decir, si obedece a los mismos mecanismos de transformación y si se da en etapas de complejidad creciente, debido a los procesos dialécticos de diferenciación e integración (Piaget, 1980) que postula la psicología genética para la explicación de diversas génesis. Igualmente, nos preguntamos qué relación existe entre lo que los sujetos conciben y las ideas y prácticas del grupo social de pertenencia. Con el propósito de pesquisar esas influencias socio-culturales, dividimos las muestras de niños y de sus respectivos padres en dos grupos distintos, de acuerdo a sus creencias religiosas y no religiosas, a fin de analizar las diferencias entre ambos.

Con respecto a la indagación infantil propiamente dicha, diseñamos un instrumento de exploración sistemático y replicable, que evitara las dificultades frecuentes de los cuestionarios cerrados. Basándonos en la modalidad de indagación clínica-crítica piagetiana (Castorina, Fernández & Lenzi, 1984; Delval, 2001; Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974; Piaget, 1926), pusimos a prueba diferentes diseños de entrevistas semiestructuradas con niños de 5 a 10 años de edad, que nos permitieran preguntar por la muerte sin tener que introducir nosotros el tema a la manera de un contenido impuesto. Así, el desafío consistió en establecer una estrategia para que durante la entrevista el niño se refiriera espontáneamente a la muerte, aunque guiado por nuestros objetivos e intervenciones (Tau, 2011). Luego de diversas exploraciones piloto en las que ensayamos la eficacia de distintas estrategias de apertura, definimos, entonces, una vía de acceso al tema atenuada y productiva para todos los grupos etarios. Para ello, iniciamos las entrevistas promoviendo una conversación sobre mascotas -propias o conocidas-, para preguntar qué creen que ha sucedido con las que ya no tienen, o si las que actualmente poseen o conocen estarán siempre con ellos. Como lo han mostrado numerosas investigaciones en psicología, los animales domésticos resultan suficientemente próximos a los seres humanos como para soportar la personificación, y suficientemente distantes como para evitar alguna forma de identificación inhibitoria. Ateniéndonos a esta modalidad de apertura, establecimos una entrevista semiestructurada, predominantemente oral y con una fase de producción gráfica. A través de ella y de ciertas preguntas clave indagamos las ideas de 60 niños argentinos de sectores socioculturales medios, pertenecientes a dos grupos: miembros de familias religiosas -mayoritariamente católicos- y de familias agnósticas o ateas.

⁸ En los juegos, usualmente, la muerte adquiere el significado de una eliminación difusa o una detención análoga al sueño. Por ejemplo, unas niñas de tres años y medio de edad que observamos jugar a "la familia" se niegan a representar en el juego a sus hermanos mayores, porque "en esta familia los hermanos más grandes están muertos".

Dos características de la comprensión infantil de la muerte: la transducción y la espacialización

Nuestros resultados sugieren que los niños argentinos también presentan un desarrollo progresivo de los subcomponentes nocionales de la muerte relacionados con los procesos biológicos, que mantiene cierta similitud con lo hallado en los estudios precedentes. Es por ello y por el espacio disponible que no nos detendremos en su descripción. Nos centraremos, en cambio, en dos aspectos que aquellas investigaciones no suelen explicitar. Por un lado, justificaremos teóricamente las respuestas infantiles apelando a los procesos psicológicos implicados, a través de algunos casos que tomaremos como ejemplares. Por otro, nos ocuparemos de la relación entre lo que los niños piensan y su contexto sociocultural, analizando las creencias y las prácticas sobre la muerte de los grupos familiares (padres religiosos y no religiosos⁹).

Asumir las tesis constructivistas supone indagar la lógica implícita y la génesis de los instrumentos de conocimiento del sujeto –los esquemas– en los que se reconoce un proceso constructivo (García, 1996, 2000). Es decir, una consecuencia del constructivismo es reconocer las formas –las relaciones lógicas– con las que se organiza el mundo –los objetos de conocimiento–, pues el par dialéctico “forma-contenido” y sus reorganizaciones es lo que se construye al hablar de construcción cognitiva (Piaget & García, 1987). Aclaremos que esas formas nunca son formas “vacías”. Los esquemas y las relaciones entre ellos, en tanto son los caracteres generalizables de la acción del sujeto sobre el objeto implican, necesariamente, al objeto de conocimiento. Por eso los instrumentos de conocimiento nunca constituyen formas vacías de contenido, aplicables a cualquier dominio, porque involucran al tipo de objetos al que refiere la acción esquematizada¹⁰. En suma: “el sujeto estructura al mundo, estructurando sus propios instrumentos de asimilación” (Piaget & García, 1987/1988, pp. 118-119).

En nuestra investigación pudimos constatar que el pensamiento infantil sobre la muerte tiene, en los razonamientos de tipo *transductivos*, una de las principales fuentes de las creencias y representaciones típicas de los niños de la muestra. Siguiendo a Stern (1927), Piaget caracterizó al razonamiento transductivo como aquel que va de lo particular a lo particular (Piaget, 1924). A diferencia de la inducción, que procede de lo particular a lo general, la transducción omite por completo el requisito de proposiciones universales, tanto en las premisas como en las conclusiones. Es así que la transducción opera un pasaje entre

⁹ Aunque aquí usamos estos términos, resulta metodológica y teóricamente difícil plantear un criterio de demarcación nítido sobre la religiosidad de un grupo. Para evitar los problemas a los que conduciría la utilización de la religiosidad como parámetro, en nuestra investigación optamos por distinguir grupos de familias “creyentes” y “no creyentes”, definidas a partir del juicio de los sujetos participantes y de la realización o no de ciertas prácticas sociales propias de las religiones.

¹⁰ Los instrumentos de conocimiento son siempre esquemas de acción; y la acción es siempre la actividad que vincula dialécticamente al sujeto y al objeto: “el sujeto se prolonga por sus instrumentos en el objeto y reaccúa sobre este enriqueciéndolo con las propiedades provenientes de su acción esquematizante” (Castorina & Baquero, 2005, p. 67). Se trata de una perspectiva incompatible con cualquier intento de escindir los instrumentos del sujeto de las propiedades del objeto. Pero esta cuestión no parecería evidente y varias críticas realizadas a las tesis piagetianas refieren a ese malentendido en el cual las relaciones lógicas de la esquematización del sujeto se consideran separadas de los objetos con las que se constituyen, dando lugar a supuestas “formas” inalterables que se aplican de modo ilimitado.

proposiciones particulares, sin que medie, ni siquiera de manera tácita, alguna forma de enunciado general.

Esta forma de pensamiento, que aparece entre los 2 y los 4 años, predomina en los niños pequeños -aunque ciertos rasgos persisten durante toda la vida-, y es un antecedente de los conceptos, antes de la comprensión infantil de las clases. Esta modalidad de pensamiento implica un razonamiento especial, es decir, ciertos enunciados toman el lugar de las premisas y otros, el de las conclusiones, aunque no constituyen ni una verdadera inducción ni tampoco una deducción. Por otra parte, las transducciones se encuentran fundadas en preconceptos que están situados a mitad de camino entre los casos u objetos particulares y las generalizaciones (Piaget, 1937).

Al no apoyarse en una organización de clases con su correspondiente organización jerárquica inclusiva, la transducción configura un tipo de razonamiento que es necesariamente analógico. La *analogía* que el sujeto puede establecer entre los atributos observables en un mismo objeto o en dos objetos diferentes, le permite arribar a conclusiones que no radican en una inclusión o en una expansión hacia lo general, sino más bien en la contigüidad basada en algún aspecto común o cercano que opera como puente. De este modo, de dos objetos próximos -ya sea por características observables o por contigüidad espacial o temporal-, se concluye que poseen una propiedad común, aun siendo esta propiedad observable sólo en uno de ellos: “una tarde sin siesta no es una tarde, y un bebé pequeño no puede ser sino un hermanito” (Piaget, 1959/1994, p. 322).

Este tipo de razonamiento transductivo puede conducir a expresiones verbales idénticas a las de una conclusión deductiva de un adulto. Lo que distingue a ambas conclusiones no es su expresión final, sino los procesos psicológicos que la produjeron. Una manera de evaluar esta diferencia, en el curso de una entrevista, consiste en explorar los fundamentos conceptuales utilizados, a fin de determinar si el sujeto es capaz de dar cuenta de algún tipo de clasificación o inclusión jerárquica de los conceptos utilizados, o si por el contrario, sólo insiste en una conexión establecida analógicamente.

A su vez, el razonamiento transductivo es *irreversible*, en el sentido en el que lo son los esquemas preoperatorios: no hay conservación de las propiedades -en este caso, de las conclusiones- en el transcurso de las transformaciones. Así, según niños de 5 años, podemos saber que una persona está muerta “porque no la vemos más”, aunque no se deduce que alguien esté muerto del hecho que no lo veamos.

Las consecuencias de estos razonamientos se observan en la mayoría de las respuestas de los niños más pequeños de nuestra muestra. Por ejemplo, cuando se les pregunta si un niño como ellos puede morirse, sostienen que efectivamente “se puede morir”, pero “sólo cuando es viejo”. Es decir, admiten que los niños se pueden morir, pero sólo si ya son mayores, sin percibir, en absoluto, la contradicción evidente para un adulto. Se advierte que en estos casos, “niño” no es una clase, ni tampoco un representante concreto -un niño individualizado- de alguna posible clase. Por el contrario, el niño es un niño singular, que puede morirse volviéndose viejo, siendo la vejez un estado posible al que ese niño puede llegar, sin por ello

perder la condición de ser “el niño”. De igual manera, este razonamiento expresa una asociación entre vejez y muerte que no obedece a un conocimiento de los procesos biológicos del ciclo vital, como rápidamente podría suponerse. Al indagar estas creencias se advierte que la asociación proviene del conocimiento de alguna persona fallecida, que era, simultáneamente, “vieja”. En efecto, cuando se pregunta por la causalidad de la muerte, los niños más pequeños utilizan a la vejez como explicación, sin comprender realmente algún tipo de participación fisiológica en la cesación de las funciones corporales. Un ejemplo que muestra que la contigüidad es el fundamento de estas asociaciones entre eventos, es el de una niña de 5 años que sabe reconocer cuándo una persona se murió: “cuando la llamas por teléfono y no te atiende más”. La muerte, en este caso, participa de la no contestación del teléfono, prolongando la causalidad mágico-fenomenista del período sensoriomotor y quedando elevada al estatuto de efecto de un dato próximo cualquiera.

De todas las formas de la transducción que pueden encontrarse, hay una que nos resulta particularmente destacable y que encontramos con regularidad en los protocolos de la muestra. Como expresamos antes, frecuentemente los niños usan una característica de algún objeto como justificación de alguna otra propiedad de ese mismo objeto, sin buscar ninguna relación razonada o causal que las conecte. Es decir, explican alguna característica de un objeto, apelando a otra característica cualquiera observable en ese mismo objeto. Esto los conduce a razonamientos circulares que son el antecedente directo de las genuinas definiciones conceptuales reversibles (v. g., si se murió, no puede volver a vivir, y no puede volver a vivir, porque se murió; una anticipación de la necesidad de la irreversibilidad de la muerte, expresada de manera cíclica).

En otros casos, la segunda característica de un objeto, que justifica y explica a la primera, es la que distingue al objeto de otro análogo que no posee la segunda característica o posee la contraria. Expresado formalmente sería: un objeto A, con las propiedades *c* y *d*, donde *c* se explica por *d*, y *d* es precisamente una propiedad contraria o contrastante a la de algún objeto análogo B, que posee la propiedad *-d*. Por ejemplo, Emilia (6;4)¹¹: dice que “el alma no se muere”. Cuando se le pregunta por qué no se muere (a diferencia del cuerpo, que sí se muere, según había admitido previamente), responde “porque es muy frágil” (a diferencia del cuerpo que es sólido y con huesos). Es decir:

A (el alma) posee *c* (no se muere) y *d* (es frágil)

B (el cuerpo) posee *-c* (se muere) y *-d* (es sólido y con huesos)

Pero si la fragilidad se invoca para explicar la inmortalidad del alma, no se debe a que la fragilidad es una propiedad cualquiera que participa de la misma noción de alma. Más bien buscamos la razón de apelar a la fragilidad en el hecho de ser el aspecto más opuesto al del objeto mortal conocido: la solidez del cuerpo. Así, las propiedades que oponen a dos objetos – por ejemplo, el alma y el cuerpo, uno inmortal y el otro no– se explica por otras dos propiedades igualmente opuestas de cada uno de estos objetos.

¹¹ La edad del sujeto entrevistado se indica con la notación siguiente: (año; mes).

Un caso de esta búsqueda de puesta en coordinación de “lo igual con lo igual” y “lo distinto con lo distinto” es el de Juan (6;11), quien afirma que no se puede ver a una persona que se fue al cielo “porque ahora es de color celeste”. En este caso, la razón de esa imposibilidad es una propiedad –el color– que coparticipa de la misma noción de cielo aunque, una vez más, no sería azarosa la elección. Tratándose de la visión, el color parece ser una apelación privilegiada para dar cuenta de la razón de este impedimento visual. Nuevamente, la explicación es una semilógica que vincula el color del cielo con la imposibilidad de ver a la persona que está en el cielo. Pero hay un intento por razonar, elevando ciertas propiedades coparticipantes de un preconcepto al estatuto de causa, aunque no de manera totalmente arbitraria sino más bien evidenciando una búsqueda de analogías u oposiciones francas, para justificar las creencias que, inicialmente, son inculcadas por el grupo de pertenencia.

Los razonamientos transductivos nos interesan especialmente, por dos razones. Primero, porque dan cuenta de un momento previo en la génesis hacia una lógica conceptual adulta. Son el testimonio de un nivel antecedente que, a su vez, recrea en el plano simbólico las coordinaciones sensoriomotrices de las primeras actividades propiamente inteligentes. Segundo, merecen nuestra atención porque nos muestran una forma típica de justificación utilizada por los niños a fin de legitimar sus perspectivas alcanzadas.

Por otra parte, una de las formas destacables del pensamiento infantil sobre la muerte es la que denominamos *espacialización*. Ella consiste en la comprensión de la muerte, no en términos de los procesos biológicos o de las representaciones religiosas usuales, sino de *un lugar*. Consideramos que los niños “espacializan” la muerte cuando la caracterizan primordialmente por un locus o espacio *post mortem* en el que se encuentra el cuerpo o cualquier otro ente que reconozcan (alma, espíritu, persona, ángel, etc.). Entendida de este modo, la muerte no es un estado, un acontecimiento biológico o una finalización de las funciones vitales, sino una ubicación. Estar muerto es estar en un lugar específico, sin que esa relocalización suponga, necesariamente, una pérdida de las capacidades que se poseían en vida. Las relocalizaciones usuales de los niños de la muestra, en los contextos judeocristianos, son: “el cielo”, “el paraíso”, “la casa de Dios”, “las nubes” o las “estrellas”. Pero esta relocalización no parece ser el resultado sólo de las imágenes religiosas del más allá. De hecho, en los niños pertenecientes a familias ateas la localización es igualmente frecuente, pero adopta formas seculares. En estos casos encontramos una serie de representaciones espacializadas de la muerte que toman por locus definitorio a los cementerios, los ataúdes, la tierra o los hospitales.

La relocalización parece cumplir una función de precursor cognitivo de la comprensión de la transformación irreversible que supone la muerte. Y por el hecho de ser anterior a la comprensión de la cesación de las funciones vitales, los niños que admiten la relocalización aseguran que las personas muertas continúan realizando las mismas actividades de cualquier persona viva, pero en un nuevo lugar. Las capacidades corporales y mentales persisten en una existencia relocalizada.

Por ejemplo, Fernando (6;1), cree que a una persona muerta se la puede reconocer por la “suela de sus zapatos”, la única parte visible, desde la tierra, de un muerto que se ha ido al cielo. En igual sentido, Lucía (6;9) justifica la irreversibilidad de la muerte por ella constatada, de una manera que reedita la relocalización, pero en sentido inverso: “si volvieran a la tierra volverían a estar vivos y eso no se puede”.

Se observa en estos casos que la muerte es *estar* -antes que *ser*- de un modo nuevo. Ese espacio que define a la muerte comienza a diferenciarse por oposición a la noción de vida y por esta razón para muchos niños es el mismo lugar que habitan quienes todavía no han nacido. Así, el cielo o las nubes son una suerte de reservorios de bebés que están aguardando para entrar en las “panzas” de las madres y así poder nacer en la tierra.

Esta definición por el locus también lleva a algunos niños a concebir a la muerte como un viaje o un traslado, lo cual se reencuentra, de manera más sofisticada, en muchas de las representaciones adultas sobre el final de la vida.

La persistencia de la existencia: más allá del conocimiento biológico

Una de las ideas infantiles espontáneas más recurrente en nuestra muestra es la *persistencia de la existencia*. Identificamos, de esta manera, a todas las representaciones de la muerte en términos de permanencia de algún tipo de actividad, de una nueva vida, o de la suspensión sólo parcial de las manifestaciones vitales, por oposición a una detención o eliminación absoluta de las acciones de las personas muertas (Tau & Lenzi, en prensa). Como ya señalamos, los niños de las familias religiosas suelen sostener que los muertos siguen existiendo en el cielo, en el infierno o en algún otro sitio. Esto implica, además de una relocalización, una forma de existencia del muerto. Por una parte, hallamos en este grupo las creencias en “el alma”, “el fantasma” o “el espíritu”, definidos ambiguamente como algo etéreo que se encuentra dentro del cuerpo, y sale de él dirigiéndose al cielo, flotando o volando, al morir la persona.

Por otro lado, algunos niños refieren, de manera menos compleja, que lo que se va al cielo es sencillamente “la persona”. Para justificar este cambio de localización *post mortem*, construyen ideas originales -por oposición a las ideas que pueden identificarse como provenientes de las representaciones religiosas familiares o de la imaginería de la ficción o las narrativas populares- y la diferencia hallada entre los grupos etarios radica en el grado de coherencia de los argumentos ofrecidos. Es así que los sujetos de 7 u 8 años de edad son capaces de advertir y compensar los problemas lógicos que resultan de las aceptaciones simultáneas del entierro del cuerpo y del ascenso al cielo. Precisamente, parecería que las contradicciones que pueden suscitarse a partir de estas ideas inicialmente atomizadas, son las que fuerzan a los niños a introducir hipótesis explicativas coordinadas, integrando sistemas de ideas de distinto origen (Tau & Lenzi, 2011).

Al contrario de lo que podría esperarse, los niños de familias agnósticas o ateas también creen, mayoritariamente, en una existencia *post mortem* en un espacio remoto e inaccesible. La argumentación en ambos grupos es distinta. Mientras que unos encuentran la evidencia de esa persistencia de la existencia en las mismas creencias y prácticas religiosas de su grupo familiar, los otros también apelan a las representaciones disponibles en su grupo, entre las que hallamos explicaciones sobre la conservación de la energía o las interacciones ecológicas entre seres vivos -digestión de microorganismos, transformación en nuevas formas de vida material, entre otras-.

Finalmente, en cada uno de los niveles del desarrollo sobre la comprensión de la muerte se encuentran diferenciaciones, complejizaciones en los argumentos y en las explicaciones, con integración de nuevos observables. Más allá de estos cambios, el denominador común de los distintos grupos etarios de los niños estudiados parece ser la imposibilidad de pensar a la muerte como una desaparición o un final absoluto.

5. Comentarios finales

La muerte se concibe como un fenómeno individual y universal en el que cesan ciertas funciones biológicas y que, en los hombres, provoca un conjunto de creencias socialmente compartidas e institucionalizadas. Por ello, en tanto objeto de conocimiento, la muerte se puede caracterizar, simultáneamente, como un objeto biológico y social.

Si bien la psicología ha indagado la problemática de la muerte desde varias perspectivas, nos ha interesado centralmente enfocarnos en la psicología del desarrollo cognitivo y en su incesante búsqueda por caracterizar las transformaciones del conocimiento infantil y los procesos psíquicos a los que responden.

En nuestra investigación reconocemos la doble naturaleza, social y biológica, de la muerte como objeto de conocimiento. Por ello, procuramos coordinar sistemáticamente esta perspectiva con la teoría psicogenética y la metodología para capturar el punto de vista infantil. En ese marco se intersectan dos vertientes: la progresión de las ideas infantiles sobre la muerte y el modo en que ellas son moduladas por las representaciones sociales del grupo familiar de los niños.

Respecto de los resultados, destacamos que si bien las ideas sobre la muerte de cada niño de la muestra poseen un grado de originalidad que las hacen únicas, en conjunto configuran sistemas conceptuales reconocibles de complejidad creciente. Simultáneamente, esas ideas dan cuenta de creencias ideológicas que se corresponden con las representaciones sociales del grupo de pertenencia y no muestran una transformación constructiva. En tal sentido, se nos revela la coexistencia de dos líneas del pensamiento infantil con trayectorias diferentes. Por un lado, en los conocimientos sobre el cuerpo y el funcionamiento de los seres vivos que participan en la noción de muerte se constata una transformación progresiva, mientras que, contrariamente, las creencias y valores sociales compartidos por el grupo de pertenencia de los

niños -religioso o no religioso-, no revelan una génesis en sentido estricto. En esa intersección encontramos tanto la originalidad como la reproducción del pensamiento infantil, que hacen de la muerte un objeto de conocimiento complejo (Tau & Lenzi, 2011). Por ello, creemos que investigaciones ulteriores deberían no sólo constatar estos hallazgos, sino considerar los procesos psicológicos implicados en su adquisición, en el campo de las interacciones sociales en que ellas se producen.

Explicar de qué manera participan las representaciones sociales en la producción de conocimientos individuales es un desafío a las tradiciones de investigación del desarrollo fundadas en la dicotomía de los procesos internos y externos, y el estudio de la comprensión de la muerte nos confronta con estos problemas teóricos y metateóricos, tanto como con el intento de su superación (Castorina, Barreiro & Clemente, 2005; Castorina & colab, 2007, Castorina, 2014; Duveen, 1997; Moscovici, Jovchelovitch & Wagoner, 2013). Las investigaciones futuras nos permitirán afirmar, con mayor precisión, si esta intersección entre la cognición individual y las representaciones sociales es el origen de un nuevo campo de estudios, con sus principios y conceptos específicos o si sólo se trata de la redefinición y extensión de un programa de investigación de la psicología del desarrollo cognitivo.

Bibliografía

- Álvarez Gálvez, E. (1998). "El niño y la muerte". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XVIII (65), 45-61.
- Anthony, S. (1940). *The child's discovery of death: A study in child psychology*. New York: Harcourt, Brace.
- Ariès, P. (1975). *Essais sur l'Histoire de la mort en Occident du Moyen Age á nos jours*. París: Seuil
- Ariès, P. (1977/1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.
- Aulagnier, P. (1976). "Observaciones acerca del masoquismo primario". En J. Laplanche (Comp.), *Interpretación freudiana y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Barreiro, A. V. (2013). "The ontogenesis of social representation of justice: Personal conceptualization and social constraints". *Papers on Social Representations*, 22, 1-26.
- Barrett, M., & Buchanan-Barrow, E. (Eds.). (2005). *Children's understanding of society*. USA-Canada: Psychology Press.
- Blanck-Cerejido, F., & Cerejido, M. (1996). *La vida, el tiempo y la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brent, S. B., & Speece, M. W. (1993). "Adult conceptualization of the irreversibility: implications for the development of the concept of death". *Death Studies*, 17, 203-224.
- Bromberg, W., & Schilder, P. (1933). "Death and dying: a comparative study of attitudes and mental reactions toward death and dying". *Psychoanalytic Review*, 20, 132-185.

- Castorina, J. A. (2005). "La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos de la tradición constructivista". En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires. Madrid: Miño y Dávila
- Castorina, J. A. (2014). "Introducción". En J. A. Castorina & A. V. Barreiro (Coords.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 19-34). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., & Baquero, R. J. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires-Madrid: Amorroutu.
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. V. (2010). "El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema". *Interdisciplinaria*, 27(1), 63-75.
- Castorina, J. A., Clemente, F., & Barreiro, A. V. (2005). "El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales". En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 177-203). Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., & colaboradores (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J. A., Faigenbaum, G., & Clemente, F. (2002). "Conocimiento individual y sociedad en la obra piagetiana. Algunas implicaciones para la investigación psicológica". *Revista Educação & Realidade*, 27(1), 27-50.
- Castorina, J. A., Fernández, S., & Lenzi, A. M. (1984). "La psicología genética y los procesos de aprendizaje". En J. A. Castorina, S. Fernández, A. M. Lenzi y otros: *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 15-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., & Lenzi, A. M. (2000) (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Ceriani Cernadas, C. (2001). "Notas histórico-antropológicas sobre las representaciones de la muerte". *Archivos Argentinos de Pediatría*, 99(4), 328-336.
- Chadwick, M. (1929). Notes upon fear of death. *International Journal of Psychoanalysis*, 10, 321-334.
- Cousinet, R. (1939). "L'idée de la mort chez les enfants". *Journal de psychologie normale et pathologique*, 36, 65-76.
- Cox, M., Garret, E., & Graham, J. A. (2004). "Death in Disney films: implications for children's understanding of death". *Omega. Journal of Death and Dying*, 50(4), 267-280.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2007). "Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad". *Educar, Curitiba*, 30, 45-64.

- Delval, J., & Kohen, R. (2012). "La comprensión de nociones sociales". En M. Carretero & J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II* (pp. 171-198). Buenos Aires: Paidós.
- Duveen, G. (1993). "The development of social representations of gender". *Papers on Social Representations*, 2, 171-177.
- Duveen, G. (1997). "Psychological development as a social process". En L. Smith, J. Dockrell, & P. Tomlinson (Eds.), *Piaget, Vigotsky and beyond*. London: Routledge.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Ferrer Ruscalleda, F. (2000). "History of palliative medicine in Spain. To correct errors for knowing well". *Medicina Paliativa*, 7(1), 26.
- Freud, S. (1920/1992). "Más allá del principio del placer". En *Obras Completas* (vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923/2008). "El yo y el ello". En *Obras completas* (vol. XIX, pp. 13-66). Buenos Aires: Amorrortu.
- Furnham, A., & Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.
- García, R. (1996). "Epistemología: raíz y sentido de la obra de Piaget". En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología genética* (pp. 15-31). Buenos Aires: Eudeba.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. México: Siglo XXI.
- Gorer, G. (1963). *Death, grief and mourning*. Nueva York: Doubleday.
- Harris, P. (2011). Conflicting thoughts about death. *Human Development*, 54, 160-168.
- Harris, P. L., & Giménez, M. (2005). "Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death". *Journal of Cognition and Culture*, 5(1-2), 143-164.
- Hopkins, M. (2014). *The development of children's understanding of death*. Tesis doctoral, University of East Anglia, Londres.
- Hunter, S. B., & Smith, D. E. (2008). "Predictors of children's understandings of death: age, cognitive ability, death experience and maternal communicative competence". *Omega. Journal of Death and Dying*, 57(2) 143-162.
- Inhelder, B., Bovet, M., & Sinclair, H. (1974/1975). "El método de exploración crítica". En *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Kane, B. (1979). "Children's concepts of death". *The Journal of Genetic Psychology*, 134, 141-153.
- Kenyon, B. L. (2001). "Current research in children's conceptions of death: a critical review". *Omega. Journal of Death and Dying*, 43(1), 69-91.
- Klein, M. (1932/1964). *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Hormé.
- Knox, S. L. (2006). "Death, afterlife, and the eschatology of consciousness: themes in contemporary cinema". *Mortality*, 11(3), 233-252.
- Koocher, G. P. (1973). "Childhood, death, and cognitive development". *Developmental Psychology*, 9(3), 369-375.

- Lacan, J. (1966/1984). *Escritos*. Madrid: Siglo XXI.
- Lazar, A., & Torney-Purta, J. (1991). "The development of subconcepts of death in young children: A short-term longitudinal study". *Child Development*, 62, 1321-1333.
- Lenzi, A. M. (2001). "La transformación de conocimientos políticos en sala de clase de 6° EGB". Ponencia escrita. *III Conference for Sociocultural Research*, Campinas, Brasil.
- Lenzi, A., Borzi, S. L., & Tau, R. (2011). "El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia". *Revista Fundamentos en Humanidades*, 11(2), 137-161. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- McGowen, D. E., & Pratt, C. (1985). "Impact of sibling death on children's behavior". *Death Studies*, 9, 323-335.
- Mdleleni-Bookholane, T. N. (2003). *The development of an understanding of the concept of death by black african learners in a rural area*. Tesis de doctorado, Rand Afrikaans University.
- Morin, E. (1970/2007). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1970). "Preface". En D. Jodelet, J. Viet & Besnard (Eds.), *La psychologie sociale. Une discipline in mouvement*. Paris: Mouton.
- Moscovici, S., Jovchelovitch, S., & Wagoner, B. (Eds.) (2013), *Development as a social process. Contributions of Gerard Duveen*. USA-Canada: Routledge.
- Muriá Vila, I. (2000). "La concepción religiosa de la muerte: un estudio evolutivo". *Revista Digital Universitaria*, 1(1), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nagy, M. H. (1948). "The child's theories concerning death". *Journal of Genetic Psychology*, 3-27.
- Overton, W. F. (1998). "Development psychology: philosophy, concepts, theory". En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1* (5th Ed.) (pp.107-188). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1924/2002). *Judgment and reasoning in the child*. United Kingdom/USA: Taylor & Francis.
- Piaget, J. (1926/1975). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1937/1993). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1959/1994). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1980/1982). *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J., & García, R. (1987/1988). *Hacia una lógica de significaciones*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Schilder, P., & Wechsler, D. (1934). "The attitude of children towards death". *Journal of Genetic Psychology*, 45, 406-451.
- Seneca, L. A. (circa 55 d.C./1928). *Moral Essays, vol. I-III*. London: William Heinemann Ltd.

- Siles, J. (2008). "Evolución histórico cultural de los cuidados paliativos". En E. Pérez, J. Gómez, y M. Bennasar (Eds.), *Fundamentos de los cuidados paliativos* (pp. 65-102). Madrid: Fuden/Enfoediciones.
- Smilansky, S. (1987). *On death: Helping children understand and cope*. New York: Peter Land.
- Speece, M. W., & Brent S. B. (1984). "Children's understanding of death: a review of tree components of the death concept". *Child Development*, 55, 1671-1686.
- Speece, M. W., & Brent S. B. (1996). "The development of children's understanding of death". En C. A. Corr & D. M. Corr (Eds.), *Handbook of childhood death and bereavement* (pp. 29-50). New York: Springer.
- Stern, W. (1927). Zur psychologie der reifenden Jugend [Sobre la psicología del desarrollo adolescente]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 1-10.
- Tau, R. (2011). "Creencias espontáneas y sugeridas en el conocimiento infantil sobre la muerte". En *Actas del III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. "Conocimiento y escenarios actuales", Tomo 3.* (pp. 215-221).
- Tau, R. (2014). "La noción de muerte como objeto de investigación de la psicología del desarrollo". *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8, (1), 9-19. DOI: 10.7714/cnps/8.1.101
- Tau, R., & Lenzi, A. M. (2011). "La comprensión de la muerte en los niños. Una mirada desde lo real, lo posible y lo necesario". *Revista de Psicología, Segunda época*, 12, 145-164.
- Tau, R., & Lenzi, A. M. (En prensa). "The notion of death as a knowledge and research object in developmental psychology". *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. ISSN: 1984-1655.
- Thomas, L. (1975/1983). *Antropología de la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, W. da C (1996). *O desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de diferentes condições sócio-experenciais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, Brasil.
- Torres, W. da C. (2002). "O conceito de morte em crianças portadoras de doenças crônicas". *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, 18(2), 221-229.
- Valsiner, J. (1998). "The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives". En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. (5º ed.). Vol. 1. *Theoretical models of human development* (pp. 189-232). New York: Wiley.
- Valsiner, J. (2012). "Restoring Piaget to the world: Looking back to construct the future". En E. Marti & C. Rodriguez (Eds.), *After Piaget* (pp. ix- xvi). New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers.
- Vlok, M., & de Witt, M. W. (2012). "Naive theory of biology: The pre-school child's explanation of death". *Early Child Development and Care*, 182(12), 1645-1659.

CAPITULO VIII

Desarrollo del sistema de escritura y articulaciones entre docencia y extensión

Vanesa Hernández Salazar, Josefina Pereyra, Julia Pascal

1. Introducción

En este capítulo se examina la psicogénesis del sistema de escritura, un objeto de conocimiento sociocultural y psicolingüístico, desde un marco teórico piagetiano. Asimismo, se abordan los conceptos de alfabetización inicial y de ambiente alfabetizador vinculados con el proyecto de extensión realizado desde la Cátedra de Psicología Genética: *Narración y escritura de cuentos con niños de 4 a 14 años*¹², acreditado por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la UNLP.

El estudio del desarrollo del sistema de escritura implica la apertura del programa tradicional de investigaciones de la Psicología Genética hacia un nuevo objeto de conocimiento (Castorina, 1989, Ferreiro, 1996/1999; 1996a). Es decir, la temática se enmarca en las investigaciones psicogenéticas contemporáneas sobre objetos no indagados tradicionalmente por Piaget. Específicamente, esta perspectiva teórica permite abordar la particularidad de la construcción de nuevos objetos de conocimiento y los procesos que intervienen en las transformaciones cognitivas. En tal sentido, se destaca la relevancia y novedad introducida por las investigaciones de Emilia Ferreiro tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos. Sin embargo, *abrir* el programa de investigaciones a nuevos campos, no significa *aplicar* los estadios piagetianos a esos otros objetos. Como ella misma lo señala:

O bien se concibe el legado piagetiano como un conjunto cerrado de trabajos acerca de la génesis del pensamiento lógico, de las grandes categorías de espacio, tiempo y causalidad, así como las nociones matemáticas y físicas elementales; o bien se la concibe como una teoría general de procesos de adquisición de conocimiento, desarrollada en dichos dominios, pero potencialmente apta para dar cuenta de los procesos de construcción de otras nociones en otros dominios (Ferreiro, 1996a, p. 177).

¹² Elaboración y dirección del proyecto: Prof. Sonia L. Borzi.

Es decir, se trata de *abrir nuevas preguntas* de investigación hacia otros dominios del conocimiento, bajo el supuesto de que los postulados centrales del constructivismo serán pertinentes para *explicar los procesos* generales de construcción del conocimiento en *diversos dominios*.

2. El niño piensa sobre la escritura

E. Ferreiro estudia el proceso a través del cual un sujeto se apropia de este objeto de conocimiento particular que es el sistema de escritura, y utiliza esta expresión para referirse a cómo el niño formula hipótesis originales, hipótesis que nadie le ha enseñado, ni ha escuchado en ningún lugar, acerca de este objeto. Estas hipótesis funcionan como esquemas de asimilación que le permiten al niño producir e interpretar escrituras, las cuales se irán reorganizando a lo largo del desarrollo (Ferreiro, 1990).

¿Cuáles son las características de este objeto de conocimiento?

El sistema de escritura es un objeto sociocultural y psicolingüístico. Es un objeto sociocultural porque la escritura resulta de una creación de la cultura, que surge en determinado momento histórico y es socialmente construido. A diferencia de otros objetos sociales de conocimiento, es de naturaleza mixta, debido a que además de estar cargado de significaciones sociales posee una materialidad ya que deja “marcas sobre una superficie” (Ferreiro, 1996/1999). En toda sociedad alfabetizada, los sujetos tienen a disposición esas superficies con trazos con significado llamados materiales escritos, tales como carteles, escrituras en libros, periódicos, revistas, o en diversos portadores de textos de tipo informático.

En tanto objeto psicolingüístico, el sistema de escritura es definido por Ferreiro (1986a) “como una de las representaciones alternativas del lenguaje”; y constituye un objeto simbólico ya que está en el lugar de otra cosa, la lengua oral. Como toda representación consiste en un proceso selectivo porque nunca es una copia de lo real, sino que hay elementos que se retienen de aquello representado, y otros que se omiten. En otras palabras, una representación retiene algunos de los elementos, propiedades y relaciones constitutivas de aquello representado, pero otros se dejan de lado. Por ejemplo, se mantiene una relación constante entre fonema-grafema (el sonido de la letra y la marca de la letra), pero la entonación que es propia de la lengua oral, no puede ser representada.

Por último, es importante señalar que la escritura es un objeto conceptual, como argumenta Ferreiro (1986a). Es decir, el sistema de escritura no es un simple código de transcripción gráfica de los sonidos del lenguaje. Su apropiación, por lo tanto, no consistirá en repetir de memoria letras, copiar escrituras y dominar los aspectos motrices que conlleva. Lo que el sujeto debe descubrir en este desarrollo, es que a partir de un conjunto

finito de elementos (determinada cantidad de letras), que se combinan de acuerdo a ciertas reglas, puede realizar infinitas producciones sin recurrir a la copia. No alcanza entonces con conocer las letras y su denominación, sino que debe descubrir la manera de combinarlas para obtener una buena representación.

¿Cómo son las interacciones con este objeto de conocimiento?

Si consideramos a la *tesis interaccionista* como una de las tesis centrales de la teoría piagetiana (García, 2000), en el caso de la psicogénesis del sistema de escritura cabe preguntarse cuál es la especificidad de la interacción entre el sujeto de conocimiento y el objeto de conocimiento.

Sabemos que el planteo principal de la tesis interaccionista es que existe una interacción, una relación dialéctica de mutua dependencia, entre el sujeto de conocimiento -quien aporta sus esquemas de asimilación- y el objeto de conocimiento -que aporta sus características específicas-.

Tal como sucede en otros dominios cognitivos, los niños se comportan como sujetos de conocimiento que ponen en funcionamiento sus hipótesis para tratar de aprehender las características del sistema de escritura en tanto objeto a conocer. De esta manera intentan asimilar las características del objeto que le ofrece su propio medio ambiente. Por lo tanto, es de nuestro interés estudiar las actividades que los niños realizan para interpretar dicho objeto y los sistemas de ideas que sobre él se formulan.

Estas ideas o hipótesis son construcciones originales, no son una copia desdibujada de las producciones de los adultos, ni surgen a partir de prácticas de enseñanza, sino que funcionan como verdaderos sistemas interpretativos o esquemas asimilatorios que les permiten dar sentido a sus experiencias con el sistema de escritura (Ferreiro, 1990). Para tratar de comprender las propiedades del sistema de escritura, los niños proceden a través de diversos tanteos, piden información, y se interrogan sobre el objeto buscando posibles soluciones.

Es importante tener en cuenta que para la Psicología Genética, el interés no radica solo en el análisis de las producciones de los niños, sino en el análisis de las prácticas de escritura de los niños en términos de las actividades de interpretación y producción que estos llevan a cabo. De modo coherente con la propuesta piagetiana, se rescatan entonces los criterios particulares del niño, sin reducir la mirada al punto de vista del adulto alfabetizado, y se procura acceder a estos criterios a través de indicadores clínicos. Se busca comprender cómo evolucionan y se transforman los sistemas de ideas que los niños construyen al intentar encontrar coherencia entre los datos que ellos recortan de este objeto. De esta manera, se explica cómo es que el niño -en una secuencia ordenada- pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento en esta área del conocimiento. Pero esta interacción no sería posible sin la intervención de un intérprete de la cultura; veamos en detalle qué significa esta intervención.

El papel del interpretante

Al igual que en otros ámbitos del conocimiento, las características particulares que presenta este objeto van a incidir en las interacciones que se establezcan entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento (Castorina, 1989, Ferreiro, 1996/1999; 1996a), y por lo tanto, en su psicogénesis.

En este caso particular, la sola presencia del objeto no resulta suficiente para asegurar que se pueda construir conocimiento sobre él (Ferreiro, 1996/1999); de otro modo no se explica que se encuentren personas analfabetas en sociedades letradas como la nuestra, por ejemplo. Cabe preguntarse entonces ¿cómo llega el niño a descubrir que esas marcas “dicen” algo, es decir, que conllevan significados?

Al tratarse de un objeto socialmente construido, la escritura requiere de la presencia de un *otro de la cultura* que introduzca al sujeto en estas prácticas cotidianas de uso de la lengua escrita, de modo tal que el niño pueda convertir este “objeto opaco” (las marcas escritas) en un “objeto transparente” con significados. Este otro de la cultura es el *interpretante*, y su papel refiere a la incidencia de “lo social” como posibilitante de esta génesis. La escritura es, en efecto, un conjunto de marcas; pero cualquier conjunto de marcas no constituye una escritura, “son las prácticas sociales de interpretación las que transforman esas marcas en objetos lingüísticos (con un alto valor social agregado)” (Ferreiro, 1996b, p. 133). Para el niño, esas marcas son opacas hasta que un *interpretante*, sin tener la intencionalidad explícita de hacerlo y, frecuentemente, sin saber que lo está haciendo, permite que el niño comience a pensar en las relaciones entre lo que está escrito (las marcas) y la producción lingüística (su pronunciación):

Llamaremos *interpretación* al acto que transforma esas marcas en objetos lingüísticos. El sujeto que realiza el acto de interpretación es un *intérprete*. Cuando este acto se realiza por y para un “otro” (concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete), el intérprete se convierte en *interpretante*. (Ferreiro, 1996b, p. 133).

En otras palabras, todo acto de lectura es una interpretación y no una decodificación, porque no se trata de una correspondencia término a término de marcas y sonidos. Todo aquel que lee, es decir, que ejerce un acto de interpretación, es un intérprete. Y aquel que interpreta para otro, que lee para otro, es un interpretante (Ferreiro, 1996b). El interpretante es quien introduce al niño en el mundo simbólico del sistema de escritura, que posibilita su interacción. ¿De qué manera lo hace? No sólo con la lectura de cuentos en período previo al dormir, por ejemplo, sino también al leer una receta de cocina en el momento de cocinar, de usar un manual de instrucciones, de hacer la lista para el supermercado, al leer el periódico, o atender a un cartel con información y actuar en consecuencia. Todas estas son prácticas cotidianas de lectura y escritura que introducen al niño en el mundo de la lengua escrita, y que convierten a este objeto en algo que puede ser leído e interpretado.

Luego de esta explicitación, resta señalar que no debe confundirse *interpretar* un texto con *comprender* el texto. La interpretación remite al acto de *leer* en términos de reconocer lo que está escrito. Mientras que la *comprensión lectora* refiere a los procesos sintácticos y semánticos que se ponen en juego para entender el significado de lo que está escrito (Cuetos Vega, 1996).

¿Cómo es el proceso de construcción de este objeto de conocimiento?

Al analizar este desarrollo, no se hace hincapié en una secuencia cronológica determinada. Se trata de poder explicar qué es lo que en el nivel anterior posibilita la aparición de la novedad en un nivel posterior, es decir, el objetivo radica en delimitar una psicogénesis.

Con el fin de explicar la psicogénesis del sistema de escritura, Ferreiro (1990) recurre a la teoría de la equilibración para dar cuenta del proceso de desarrollo que se produce en el tiempo. Dicho proceso implica la construcción de novedades en base a la resolución de conflictos cognitivos.

Tal como plantea la *tesis constructivista* de la teoría, sabemos que el progreso de los conocimientos no se debe ni a una programación hereditaria innata, ni a una acumulación de experiencias empíricas, sino que es el resultado de una autorregulación que Piaget llama equilibración incrementante (García, 2000). En caso de una perturbación, esta equilibración no conduce a un estado anterior de equilibrio, sino que conlleva a un estado mejor en comparación con el punto de partida.

Más específicamente, este proceso de equilibración consiste en el hecho que ante la aparición de un obstáculo a la asimilación -que se denomina perturbación (Piaget, 1977/1981)- el sujeto va reorganizando sus esquemas en función de los requerimientos de la acción. Frente a una perturbación, hay tres tipos de reacciones posibles:

- reacción *Alfa*: el sujeto niega o anula la perturbación;
- reacción *Beta*: la integra parcialmente, generando en consecuencia soluciones de compromiso;
- reacción *Gamma*: compensa completamente la perturbación por modificación del esquema asimilatorio, alcanzando así un nuevo nivel de desarrollo. En este último caso, la equilibración lograda representa una compensación respecto de la perturbación y, a la vez, una construcción novedosa respecto del sistema cognitivo.

Por lo antedicho, la psicogénesis del sistema de escritura puede considerarse como un proceso de diferenciaciones e integraciones progresivas al interior de este sistema.

Ferreiro (1990; 1996/1999) organiza esta psicogénesis de acuerdo a tres niveles, en los que el niño se enfrenta ante diversos problemas. Cada uno de estos niveles expresan diferentes maneras de conceptualizar la escritura.

3. Psicogénesis del sistema de escritura

Primer Nivel: diferenciaciones intrafigurales

Según Ferreiro (1979, 1990), la psicogénesis se inicia con la diferenciación entre dibujo -lo icónico- y escritura -lo no icónico-. Es decir, los niños diferencian la escritura del dibujo, en tanto la primera resulta arbitraria y se caracteriza por su linealidad. El dibujo, en cambio, guarda alguna relación con aquello representado: representa el contorno del objeto. Las diferenciaciones que se producen en este nivel, son al interior de la palabra (intrafigurales) y no entre palabras (interfigurales).

Los problemas que se le presentan al niño (cómo lograr una buena representación, que se *pueda leer*) comienzan a organizarse en torno a dos ejes: el eje cuantitativo y el eje cualitativo: en el eje cuantitativo, los niños construyen la *hipótesis de cantidad mínima*: para que algo escrito "diga algo" debe contar al menos con tres marcas o letras. En el eje cualitativo, los niños construyen la *hipótesis de variedad intrafigural*: las marcas deben ser diferentes entre sí para que allí diga algo.

Los niños también construyen, en este primer nivel, la *hipótesis del nombre*, que consiste en pensar que lo escrito debajo de un dibujo corresponde al nombre de lo que está dibujado, y lo nomina.

Segundo Nivel: diferenciaciones interfigurales

En este nivel, los niños comienzan a producir diferenciaciones interfigurales, es decir, entre dos cadenas de letras: si dos palabras representan cosas diferentes deben escribirse distinto. Esta es la novedad más importante de este nivel. Asimismo, comienzan a establecer relaciones entre lo que se escribe y su significado: por ejemplo, palabras que representan objetos de gran tamaño se escribirán con muchas marcas y grandes; y palabras que representan objetos pequeños, con pocas marcas y pequeñas.

En el eje cuantitativo, los niños empiezan a hipotetizar en relación a la cantidad máxima de marcas que debe constar en una escritura, aceptando generalmente entre 6 y 7 marcas. En el eje cualitativo, como se menciona al comienzo del nivel, los niños establecen que estas marcas deben ser diferentes si ellas representan distintas palabras o deben presentar un orden diverso entre una y otra cadena, lo que constituye la *hipótesis de variedad interfigural*. Ante dos producciones, si manejan varios caracteres, colocan marcas distintas en cada palabra. Y si por el contrario, manejan un conjunto pequeño de caracteres, los combinan de maneras diferentes para distinguir las palabras entre sí.

Tercer Nivel: fonetización de la escritura

Se produce un importante descubrimiento en este tercer nivel: la escritura guarda relación con los sonidos de la lengua oral. Es así que los niños formulan tres hipótesis: la *silábica*, la *silábico- alfabética* y la *alfabética*, en el camino de comprender esa relación y acceder a la conciencia del fonema.

Con la hipótesis *silábica* se encuentra por primera vez una solución objetiva al problema de cuántas marcas son las que se deberían utilizar para lograr una buena representación: la correspondencia que se establece es de una marca por cada sílaba. De esta manera, se procura resolver la relación entre la cadena escrita -el todo- y sus elementos constituyentes -las partes-. Por ejemplo, si el niño va a escribir “mariposa”, lo hará con cuatro marcas (AIPA), que pueden ser letras que pertenecen a la palabra (hipótesis silábica con *valor sonoro convencional*), o no. En este último caso, puede ser que siga utilizando pseudoletas, puesto que no es eso lo que define a la hipótesis, sino la relación entre la cantidad de marcas y sílabas.

Aquí los niños evidencian una gran cantidad de conflictos cognitivos: entre hipótesis entre sí, y entre hipótesis y observables de la realidad. Ante una perturbación, los niños deben modificar sus esquemas cuando no pueden asimilar algún aspecto de la realidad, o para encontrar coherencia interna (cuando dos esquemas entran en contradicción). La toma de conciencia de esos conflictos y sus intentos de resolución, llevan al niño a pensar “qué otros soniditos” están en juego en una palabra y conducen a la progresiva conciencia del fonema. Ferreiro (1999) explica así, cómo la conciencia de fonema es el resultado de este proceso de construcción, y no un requisito previo para aprender a escribir en un sistema de escritura alfabético.

Como mencionamos antes, los conflictos que se producen pueden ser *entre las hipótesis del niño y los observables de la realidad*: conflictos entre el modo en que los niños producen e interpretan las cadenas escritas y los textos o producciones adultas que tienen a su alcance. Los niños se dan cuenta de que las palabras no se escriben del modo en que lo hacen ellos, o al intentar leer su nombre de acuerdo a la hipótesis silábica, descubren que les sobran letras.

O pueden ser *conflictos entre hipótesis coexistentes*, por ejemplo:

- entre la *hipótesis silábica* y la *hipótesis de cantidad mínima*: el niño intenta escribir una palabra monosilábica y el resultado de su escritura entra en contradicción con la hipótesis de cantidad mínima. De acuerdo a la hipótesis silábica debe escribir con una sola marca (por ejemplo, “sol” llevaría una sola letra), pero de acuerdo al principio de cantidad mínima, la escritura no sería legible si no hay al menos tres marcas;
- entre la *hipótesis silábica* y la *hipótesis de variedad intrafigural*: el niño intenta escribir una palabra asignando una marca por cada sílaba y puede suceder que éstas queden iguales, contradiciendo de este modo a la hipótesis de variedad intrafigural (por ejemplo, “poroto” quedaría “OOO”);

- Entre la *hipótesis silábica* y la *hipótesis de variedad interfigural*: de acuerdo a la hipótesis de variedad interfigural, dos palabras diferentes no pueden escribirse con las mismas letras. Sin embargo, de acuerdo a la hipótesis silábica, podría suceder que dos palabras queden escritas con marcas iguales (por ejemplo, “tortuga” y “oruga”, quedarían las dos “OUA”).

La toma de conciencia de estos conflictos y sus intentos de resolución, llevan al niño a pensar qué otras letras suenan, y de ese modo comienza a agregar nuevas marcas para establecer diferenciaciones. Así, crean la hipótesis *silábico-alfabética*, como solución intermedia, donde dentro de una misma cadena aún existen letras o marcas que ocupan el lugar de sílabas, mientras otras ya representan el lugar de fonemas. Esta hipótesis resulta un intento de solución un tanto inestable.

Por último, la hipótesis *alfabética*, se caracteriza porque los niños ya comprenden el principio fundamental del modo de representación del lenguaje que constituye el sistema alfabético de escritura (correspondencia fonema-grafema: a similitud sonora corresponde similitud de letras). De este modo, se distingue cómo la construcción del sistema de escritura es un proceso que se produce a lo largo del tiempo y que implica la actividad estructurante de un sujeto que organiza y reorganiza sus conocimientos. Como expresa Ferreiro:

Frente a una perturbación, tres tipos de reacciones son posibles: se las puede dejar de lado; se las puede compensar localmente; o se las puede asimilar (es decir, compensarlas enteramente por modificación del esquema asimilatorio, alcanzando así un nuevo nivel de equilibración). Cuando son capaces de hacer esto último, los niños abandonan la hipótesis silábica y comienzan a reconstruir el sistema de escritura sobre bases alfabéticas. (Ferreiro, 1986b, p. 34).

Es decir, esta reorganización no se produce de modo inmediato sino que implica un trabajo de coordinación y reestructuración para la resolución de los conflictos cognitivos (Kaufman, 1988). Como expresamos antes, los tres tipos de reacciones posibles ante las perturbaciones son *alfa*, *beta* y *gamma*:

- *Alfa*: un ejemplo es cuando el niño se niega a escribir algo en un intento por neutralizar la perturbación que le genera dicha producción.
- *Beta*: es el caso en el que el niño, al tomar conciencia del conflicto, intenta dar lugar a distintas soluciones de compromiso, compensándola parcialmente. Por ejemplo, ensaya posibles producciones para establecer diferencias de significado entre palabras que quedaron escritas de manera idéntica.
- *Gamma*: el niño puede integrar la perturbación y compensarla completamente, lo cual permite superar las limitaciones del conocimiento previo. Tal es el caso de un niño que llega a comprender que las palabras se descomponen en fonemas y que a cada uno de estos le corresponde una letra del alfabeto.

Con la creación de la hipótesis alfabética, los niños logran resolver el problema conceptual planteado al inicio: cuántas marcas poner y cómo combinarlas para que sea una buena representación de la lengua oral. Ahora empezarán a enfrentar nuevos problemas, o comenzarán a prestar atención a otras cuestiones que antes no hacían, como la ortografía, por ejemplo.

4. Narración, lectura y escritura de cuentos con niños

Tal como se mencionó al comienzo, la alfabetización es concebida como un proceso continuo que sólo existe en contexto y en función de las prácticas de lectura y escritura (Atorressi, 2005). Entre estas prácticas se encuentran la narración oral y la lectura de cuentos, las cuales posibilitan competencias narrativas fundamentales para la vida cotidiana en las sociedades letradas.

El propósito del Proyecto de Extensión que se ha realizado, llamado “Narración y escritura de cuentos con niños de 4 a 14 años” y acreditado por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología, se ha dirigido a crear ambientes alfabetizadores y propiciar el desarrollo de competencias narrativas, la lectura y la escritura en niños que asisten a los Centros Comunitarios de Extensión de la UNLP.

El proyecto, enmarcado en el área de la “Psicología Educacional: Procesos de lectura y escritura”, funcionó entre los años 2011 y 2013. Desde octubre de 2011 a septiembre de 2012, acudimos a la Casa del Niño y Centro de Extensión Universitaria N° 5 “Arroz con leche”, de la localidad de Abasto, donde concurren niños de 4 a 14 años. Y desde mayo a octubre de 2013, asistimos al Centro de Extensión Universitaria N° 3, “Corazones del Retiro” de la localidad de Los Hornos, donde concurren niños de entre 3 y 8 años de edad.

Las actividades que allí se desarrollaron consistieron en talleres coordinados por los docentes de la Cátedra de Psicología Genética y alumnos adscriptos al proyecto. El objetivo fue propiciar el desarrollo de competencias narrativas, la lectura, escritura y producción de cuentos con niños que concurren a dichos Centros, acompañándolos e interviniendo específicamente en el campo de la alfabetización.

Con los más pequeños, las actividades se orientaron al conjunto de habilidades de *alfabetización emergente* (Piacente, 2004): vocabulario, conciencia fonológica, comprensión de los aspectos conceptuales del sistema de escritura, etc. Con los más grandes, las prácticas se centraron en sus posibilidades de expresión oral y escrita, a través de las diferentes actividades propuestas.

Como hemos mencionado, la alfabetización no constituye un estado que se logra de una vez y para siempre, sino que se trata de un desarrollo expresado en un gradiente de posibilidades. La alfabetización existe solo en contexto y en función de las prácticas cotidianas de lectura y escritura. Coincidimos con Ana Atorressi en que:

La alfabetización no se define ya meramente como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita. (Atorressi, 2005, p. 2).

El desarrollo de los encuentros

En cuanto a la organización del trabajo de campo, las actividades se desarrollaron semanalmente, durante un lapso de dos horas. La metodología general consistió en diagramar encuentros con distintas etapas: una actividad inicial con todo el grupo; y luego actividades específicas a desarrollar con cada subgrupo. Los subgrupos fueron establecidos de acuerdo a una evaluación diagnóstica, según sea el nivel de desarrollo de la escritura: inicial o avanzado.

Cada encuentro se iniciaba con una actividad de caldeamiento, como por ejemplo cantar una canción, jugar algún juego, etc. Luego, sentados todos en el suelo, se iniciaba el momento de lectura de un cuento o leyenda infantil previamente seleccionados, estableciendo -antes, durante y al final de la lectura- diferentes intercambios verbales sobre situaciones que aparecían en el cuento/leyenda, personajes implicados, regiones geográficas mencionadas, vocabulario específico, establecimiento de relaciones entre aspectos del cuento y situaciones de la vida cotidiana, etc. A continuación se comenzaba a trabajar con los subgrupos.

Con los niños de nivel inicial, se realizaban juegos, se cantaban canciones y se leían uno o dos cuentos infantiles cortos, con rimas e ilustraciones coloridas. Durante la lectura del cuento se les formulaban preguntas a los niños sobre la historia, se les pedía que recuerden los nombres de los personajes, el lugar en el que estaban, y en algunas ocasiones, que representaran lo que hacía uno de los personajes. El propósito era que pudieran seguir el hilo de la narración y prestaran atención a los sucesos del cuento. Luego se les solicitaba que relatasen la trama del cuento y los personajes que más les habían gustado. Como tercer y último momento, dibujaban el personaje que cada uno había elegido y se solicitaba que escribieran el nombre de ese personaje y lo que pudieran escribir del cuento.

Con el grupo de niños más avanzados en el proceso de alfabetización, se realizaban *actividades de reescritura* del cuento leído al principio. Por ejemplo: reconocimiento de fragmentos, personajes o lugares del cuento; ejercicios de reescritura colectiva de nuevos finales, nuevos personajes, situaciones y/o lugares para las historias, etc. Estas actividades se complementaban con ilustraciones realizadas por los niños.

A modo de cierre del encuentro, se compartían y comentaban las producciones realizadas por los distintos grupos.

En cuanto a los objetivos alcanzados en el proyecto, se destacan:

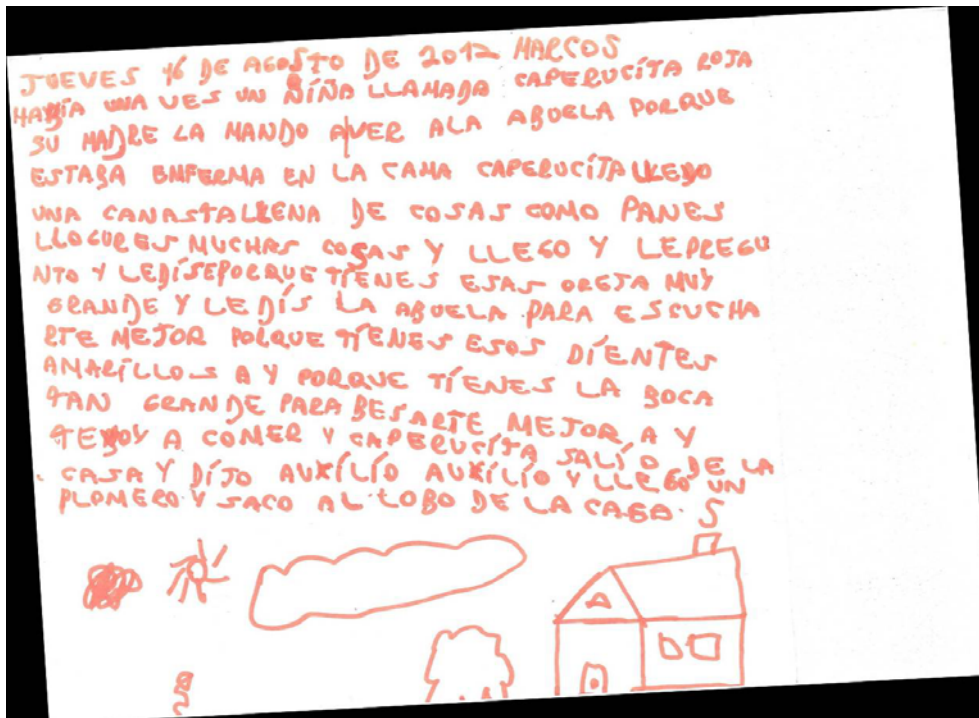
- Identificación de problemáticas específicas en el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños asistentes al Centro.
- Organización de situaciones de interacción entre pares para la creación y escritura colectiva de cuentos.
- En el trabajo con los niños más pequeños, pudimos observar que desplazaron su interés, al principio centrado sólo en las ilustraciones de los cuentos, a escuchar “lo que dicen” los cuentos. Del mismo modo, al momento de dibujar, pasaron de dibujar “lo que se les ocurría”, a dibujar alguna escena importante del cuento, y a intentar escribir algo de lo que se decía en el cuento.

Por último, resaltamos como logros específicos alcanzados en cada uno de los centros de extensión universitaria:

- En el Centro de Extensión Universitaria N° 5 “Arroz con leche” de Abasto, se organizaron dos encuentros con una narradora local de cuentos, y un encuentro con un narrador mexicano, del que participaron los niños y sus familias.
- En el Centro de Extensión Universitaria N° 3, “Corazones del Retiro” de La Plata, establecimos contacto con el Jardín de Infantes del barrio, al que concurrimos en dos oportunidades para trabajar con los docentes, directivos y alumnos, en el marco de un taller de lectura y escritura de cuentos.

Participar en este proyecto de extensión ha constituido una práctica enriquecedora en todo sentido. Por un lado, analizar las producciones de los niños y adolescentes, identificar los niveles de desarrollo e interpretar las hipótesis de escritura que ellos construyen, constituye un encuentro con el quehacer del psicólogo que impacta sobre nuestra formación como docentes. Por otro lado, esa articulación promueve la optimización de la capacitación de docentes, graduados y estudiantes en formación, al acercarnos a una práctica profesional, enmarcada en los contenidos obligatorios de la materia Psicología Genética y en una de las funciones básicas de la Universidad, las actividades de extensión a la comunidad.

Ilustramos, a continuación, con dos fragmentos de producciones infantiles:



5. A modo de Conclusión

Como afirma Emilia Ferreiro:

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de

incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, *todas* las escrituras. (Ferreiro, 2001, p. 36).

A lo largo del capítulo, hemos considerado cómo los estudios de E. Ferreiro sobre la psicogénesis del sistema de escritura dan cuenta de la potencialidad de la teoría piagetiana para abordar el desarrollo de objetos de conocimiento que no fueron estudiados por Piaget.

Especialmente, este marco teórico posibilita pensar a un sujeto que se apropia activamente de este objeto de conocimiento. Esta condición se logra a través de una actividad estructurante que se produce a lo largo del tiempo y a partir de los mismos mecanismos de construcción presentes en otros objetos de conocimiento. Más allá de las especificidades que presentan las características que posee este objeto sociocultural, el conocimiento sobre la escritura se produce a través de sucesivas reequilibraciones. Es a partir de la toma de conciencia de las perturbaciones, y de la puesta en marcha de mecanismos reguladores, que se llega a la resolución de los conflictos cognitivos infantiles, alcanzando un nuevo y mejor estado de equilibrio mediante procesos de diferenciación e integración progresivas.

En función de este planteo teórico, se diseñó un proyecto de extensión que permitiera abordar en la práctica el concepto de alfabetización inicial y propiciar el desarrollo de competencias narrativas en distintos espacios comunitarios. A partir de la consideración de la Extensión como un pilar universitario indispensable que permite coordinar un conjunto de prácticas de articulación entre las actividades académicas y las demandas de la sociedad, se concibió un proyecto que pudiera abarcar estas intenciones.

Por último, se destaca que de este modo se tuvo la posibilidad de articular la formación universitaria, ya sea de docencia y/o de investigación, con prácticas que van más allá del ámbito académico y se dirigen hacia la comunidad, en este caso, interviniendo sobre las prácticas cotidianas de alfabetización.

Bibliografía

- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura*. UNESCO/OREALC. Recuperado desde:
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf
- Castorina, J. A. (1989). "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento". En J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar Ure, D. Colinvaux & G. Palau, *Problemas en psicología genética* (pp. 37-62). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuetos Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Ferreiro, E. (1986a). "La complejidad conceptual de la escritura". En I. Lara & F. Garrido (Eds.), *Escritura y alfabetización* (pp. 60-81). México: El ermitaño.

- Ferreiro, E. (1986b). "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje". En *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso* (pp. 24-35). Buenos Aires: CEAL.
- Ferreiro, E. (1990). "El desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis". En Y. Goodman (Comp.) *Los niños construyen su lecto-escritura. Un enfoque piagetiano* (pp. 21-35). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1996a). "Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget". *Substratum*, vol. III, Nº 8-9, 175-185.
- Ferreiro, E. (1996b). "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Olivera & D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 119-139). Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (1996/1999). "La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita". En *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 9-19). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). "Escritura y conocimiento". En *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 41-54). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). "Leer y escribir en un mundo cambiante". En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (pp. 11-39). Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. México: Siglo XXI.
- Kaufman, A. M. (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Piacente, T. (2004). "El desarrollo Psicológico Infantil. Sus factores determinantes". En *Nutrición, Desarrollo y Alfabetización*. Buenos Aires: UNICEF.
- Piaget, J.; Inhelder, B.; García, R., & Vonèche, J. (1977/1981). *Epistemología genética y equilibración*. Madrid: Fundamentos.

CAPÍTULO IX

Lecturas de Piaget en la Argentina: Consideraciones sobre la recepción de una obra compleja

Ramiro Tau, Luciana Yacuzzi

Las teorías se comportan como organismos al migrar de un país a otro y de una audiencia a otra. Como organismos, se adaptan a diferentes ambientes y sufren cambios graduales y a veces repentinos y, habiendo padecido esos cambios, no se parecen ya a su versión original más que las fotos de personas tomadas en diferentes momentos de sus vidas. Como organismos, pueden asimismo cambiar su ambiente al cambiar el entendimiento y la perspectiva de sus lectores, creando así nuevos “horizontes de recepción”.

JAUSS, 1978.

1. Sobre la recepción de una obra polisémica

Resulta evidente que las vías por las cuales se configuraron los discursos psicológicos en nuestro país no fueron exclusivamente académicas. Al momento de la creación de las primeras carreras de psicología en la Argentina, a finales de la década de 1950, la psicología constituía un campo ampliamente desarrollado. En ese suelo de comienzos de siglo XX, constituido por una “psicología sin psicólogos” (Dagfal, 1997), se realizaron las primeras lecturas de la obra de Jean Piaget y adquirieron un sentido particular, modulado por los intereses de los lectores.

Dilucidar qué, cómo y para qué se lee a un autor contribuye a perfilar al sujeto de la lectura y al *clima de época* en el que esa lectura se inscribe. Esta tarea puede realizarse a partir del análisis de diferentes ejes. Aquí nos limitaremos a revisar algunos de los canales privilegiados por los cuales la obra piagetiana cobró visibilidad en Argentina y algunos de los aspectos que definieron su recepción, tales como las políticas editoriales o los trabajos de traducción y enseñanza.

El uso del concepto de *recepción* para explicar las configuraciones de ciertos discursos, por fuera de los estudios de la comunicación literaria, es algo recurrente en el terreno de las historias disciplinares. En la historia de la psicología, la adopción de nociones como la

de *estética de la recepción* u *horizonte de expectativas*, promovidas por Jauss (1972, 1978, 1979), han permitido superar las perspectivas que conciben a la lectura y a la recepción de objetos culturales como actos de copia, transmisión o emulación pasivas (Caruso & Fairstein, 1997a y b; Dagfal, 2004; Vezzetti, 1994, 1996, entre otros). La recepción de una obra supone un acto de integración en el que opera una recreación que transforma tanto al lector como a la obra misma. Esto implica una cierta metamorfosis de lo que se recibe mediante la gestación de significados originales que se definen sincrónica y diacrónicamente (Sánchez Vázquez, 2005). En este sentido, y en relación a la crítica literaria, “[...] Jauss considera necesario orientar los estudios literarios hacia una nueva estética [...] no ya desde la perspectiva del autor o de la obra, sino de la del público o del lector” (Sánchez Vázquez, 2005, p. 34).

La apropiación de una obra es efectuada desde un *horizonte de expectativas* definido por dimensiones individuales y colectivas, imaginarias y materiales, cognitivas y afectivas. En suma, se trata de un proceso que recuerda a la *lectura de autor* propuesta por Bourdieu, en la que se da siempre “una apropiación activa de lo que otros han pensado” (Moreno Pestaña & Vázquez García, 2006, p. 11). Las variaciones de las lecturas a lo largo del tiempo, sus interpretaciones, transmisiones y divulgaciones, son problemas que están estrechamente vinculados, por un lado, con los intereses y propósitos del sujeto de la lectura¹³, y, por otro, con las características, parámetros estéticos y cosmovisiones de la época a la que el lector pertenece.

Analizar las lecturas de la obra piagetiana ofrece, entonces, la oportunidad que brinda todo estudio sobre la recepción de ideas: “desmitificar al propio lector y no al corpus de referencia” (Caruso & Fairstein, 1997a, p. 161). Al mismo tiempo, la complejidad y extensión de la obra piagetiana la constituyen en un objeto de particular interés, por ser considerablemente indeterminada como para ajustarse a una clasificación nítida. En palabras de Emilia Ferreiro, Piaget:

[...] es para algunos, un idealista kantiano; para otros, un pensador dialéctico que se sitúa en la continuación directa del materialismo marxista; es, para algunos, el que formula las bases científicas de una pedagogía activa y, para otros, el defensor de un proceso de desarrollo con respecto al cual la escuela no tiene nada que hacer [...] (Ferreiro, 1975, p. 5).

Esta amplitud de interpretaciones posibles se corresponde con una amplitud temática de una obra que no se ofrece a sí misma encorsetada en un campo indudablemente definido, que va desde la epistemología a la psicología, pasando por los estudios sociológicos, la pedagogía, la moral y la lógica, haciéndola propicia para una diversidad de apropiaciones y de operaciones de etiquetamiento igualmente extendidas. Esta amplitud ha sido objeto de procesos de

¹³ En el lenguaje cotidiano se suelen utilizar indistintamente nociones como *sujeto*, *persona*, *individuo*, entre otras. Cada una de ellas ha adquirido significados muy diferentes al interior de las teorías en las que se las ha utilizado y, en psicología particularmente, no son equivalentes. En este caso el *sujeto de la lectura* es un agente abstracto que encarna y reproduce las características de un grupo, con sus intereses, situación de clase, ideología, creencias, entre muchas otras dimensiones teóricas.

recepción muy diversos en todo el mundo. Al respecto, el propio Piaget señaló con ironía, al finalizar su vida y en ocasión de un acto de reconocimiento a su obra, que desde luego agradecía los homenajes recibidos, pero que encontraba bastante catastrófica la forma en la que veía que era entendido, convirtiendo en un enigma las verdaderas razones de las distinciones (Müller, Carpendale & Smith, 2009).

La producción científica de un autor o de una corriente de pensamiento suele estar marcada por giros y reinterpretaciones, propias de las reformulaciones de todo proceso de investigación. Estas transformaciones, esperables, se ven multiplicadas cuando el periodo de producción de la obra es comparativamente extenso. En 84 años de vida, Piaget ha sido autor y coautor de numerosos libros y artículos, publicados durante más de medio siglo de trabajo ininterrumpido. Sus postulados han marcado notablemente a la psicología, la pedagogía y la epistemología del siglo XX, convirtiéndolo en uno de los referentes ineludibles para la fundamentación de estas disciplinas (Martí & Rodríguez, 2012; Müller, Carpendale & Smith, 2009). A esto debe agregarse que gran parte de su obra es el resultado del trabajo colectivo del que participaron investigadores provenientes de diferentes lugares del mundo, pero sobre todo de diferentes circuitos teóricos.

Ante este panorama, ¿existió alguna lectura de la obra piagetiana privilegiada en la Argentina? ¿Quiénes se interesaron por esta obra y desde cuándo? ¿Cuáles fueron las vías por las que se definieron ciertas interpretaciones entre muchas otras posibles?

Si bien no es vasto el conjunto de estudios históricos sobre la recepción de la psicología y la epistemología genéticas en diferentes contextos latinoamericanos, (véase, para Argentina: Caruso & Fairstein, 1997a, 1997b; para Brasil: Parrat-Dayan, 2008; y para Latinoamérica: Van der Veer, 1997), siguiendo estas investigaciones, creemos que es posible formular la siguiente hipótesis general, que discutiremos en este capítulo:

La recepción de la obra piagetiana se ha efectuado, en la Argentina, principalmente a través de dos vías:

- a) la de la fundamentación teórica que las lecturas piagetianas aportaron a la pedagogía nueva;*
- b) la referida al rol central e ineludible que las lecturas de la obra adquirieron para definir una psicología evolutiva orientada a la infancia.*

La búsqueda de fundamentos científicos de las prácticas pedagógicas, que constituyó la primera vía de recepción, no dejó de reconocer como centrales a los aspectos psicológicos de la obra. Dicho de otro modo, no consistió en el desconocimiento de las tesis psicológicas. Por el contrario, creemos que fue justamente el rodeo por la pedagogía lo que contribuyó a ceñir la lectura de la obra de la Escuela de Ginebra en las arenas de una psicología evolutiva preocupada fundamentalmente por la inteligencia y el desarrollo. Demostrar este supuesto excede los límites de este escrito y la explicación del sesgo “psicologizante” de la lectura realizada no puede resumirse, desde luego, a este rodeo por la pedagogía. La demanda de fundamentos para la educación determinó sólo de manera parcial que, aún hoy, Piaget siga siendo caracterizado, principalmente en nuestro medio y

en el mundo anglosajón, como psicólogo del desarrollo infantil. La esperanza -por momentos, una firme convicción- de poder “aplicar” sus formulaciones teóricas a las problemáticas del aprendizaje y de la enseñanza, puede ser rastreada en diferentes documentos y publicaciones de pedagogía y didáctica del siglo XX (Duckwoth, 1979). A su vez, los desarrollos propios de la agenda de investigación ginebrina tal vez contribuyeron a reforzar esta perspectiva psicológica, al centrar la mayor parte de los proyectos en el estudio de poblaciones de niños con edades inferiores a los 10 años -aunque los objetivos últimos hayan sido discutir problemas clásicos de la filosofía o a la epistemología contemporánea-. No obstante, creemos que las lecturas pedagógicas contribuyeron a la invisibilización -y, en menor medida, lo siguen haciendo actualmente- de una gran parte de las formulaciones epistemológicas, así como de las teorizaciones más sofisticadas sobre los mecanismos y los procesos del cambio psíquico, en el propio seno de la psicología del desarrollo.

Como señalamos, los usos y apropiaciones de una obra como la de Piaget, realizada a partir de diferentes problemas y esferas de conocimiento, son potencialmente vastas. Nada indica, en principio, que una lectura determinada deba exaltarse en detrimento de otras. En este sentido, nos interesa saber con qué enunciados se la ha puesto en serie, con qué imaginarios sociales y en qué campos semánticos se fundó su recepción. Las respuestas a estas preguntas podrían ayudar a iluminar el proceso de constitución de los discursos psicológicos en nuestro medio y a determinar, a su vez, el rol que jugó allí la aparición de la figura del psicólogo como experto en temas de desarrollo infantil.

Planteado esto, debemos definir, aunque sea de manera un tanto imprecisa, a qué denominamos *obra piagetiana*, el objeto de la recepción que nos interesa. Estableceremos que esta *obra* comprende al conjunto de escritos publicados por Piaget durante los años de las décadas de 1920 a 1980. Los límites superior e inferior de este periodo seleccionado se corresponden, por un lado, con el primer trabajo estrictamente académico de Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), y, por otro, con las últimas investigaciones publicadas en los dos volúmenes titulados *Le possible et le nécessaire* (1981 y 1983). Sin embargo, la *obra* no se reduce únicamente al conjunto de estos escritos -en su versión original francesa o traducidos al castellano- sino que integra además a los de sus colaboradores, las compilaciones y todas las producciones de quienes participaron del *programa de investigación* del constructivismo ginebrino. Esta definición adoptada supone una gran cantidad de problemas metodológicos, en particular porque los límites de la clase que establece son difusos y discutibles. No obstante, creemos que el foco de esta constelación bibliográfica es suficientemente claro como para que se vuelva operacionalizable en una primera puesta a prueba de nuestra hipótesis.

2. La bibliografía disponible en castellano y sus primeras recepciones

Las decisiones editoriales sobre la traducción y publicación de textos especializados inciden directa o indirectamente en la agenda de intereses, debates y prácticas de los estudios especializados, tanto como el *horizonte de expectativas* de un grupo.

El campo científico-académico, lejos de consistir en una armónica relación fundada en acuerdos —la visión idílica de la “comunidad científica”—, es caracterizada por Bourdieu como un campo de luchas en el que las relaciones entre los actores “tienen por apuesta *específica* el monopolio de la *autoridad científica*” (Bourdieu, 2012, p. 76). La identidad y las características del capital simbólico perseguido en esa lucha se ven moldeadas, entre otros sectores de poder, por aquellos que definen la publicidad y la comunicación científica. La recepción de una obra académica se da siempre en un campo en el que coexisten múltiples prácticas sociales con intereses diversos y su explicación no puede concentrarse exclusivamente en los códigos estéticos, en los cánones de la época a la que pertenece el lector o en una supuesta imposición o inculcación maniquea, desde un polo hacia a otro. Las publicaciones se definen en la intersección de lo “buscado” por el ojo del lector y lo “ofrecido” por la letra del editor. En este sentido, parece ser un proceso dialéctico el que regula la agenda de intereses intelectuales de una época. Y dentro de ese proceso es destacable el lugar del mercado editorial y de los trabajos de traducción.

La bibliografía publicada, como canal privilegiado de difusión, creación y recreación de ideas, puede ser considerada a la luz de dos variables: la de las traducciones disponibles y la del momento del desarrollo en el que la obra piagetiana se encontraba.

Respecto de las ediciones castellanas, es imprescindible recordar que si bien los primeros trabajos piagetianos centrados exclusivamente en problemas lógicos y epistemológicos no fueron escritos hasta mediados de siglo XX (nos referimos al *Traité de logique: essai de logistique opératoire*, publicado en 1949 y a los tres tomos que componen la *Introduction à l'épistémologie génétique*, publicados en 1950), las traducciones a nuestra lengua se publicaron, en Buenos Aires, recién a mediados de la década de 1970. Este hecho permite reconocer, en primer lugar, una de las razones por las cuales, durante el periodo de constitución de las carreras de psicología en nuestro país, la lectura de los trabajos referidos al pensamiento infantil (abordando tópicos como el lenguaje, el juicio, la representación, la causalidad, la moral, la inteligencia, entre otros) fueron hegemónicos al momento de construir el “perfil” local de la obra. Desde luego es posible plantear que esta relación no es unidireccional y que, tal vez, no se habían traducido los trabajos epistemológicos justamente porque no existía un público interesado en aquellos temas. Por este motivo resulta interesante revisar el pensamiento de expertos y divulgadores de la obra, en particular el de quienes accedían de manera directa a centros académicos extranjeros y a las ediciones en su lengua original. En este mismo sentido, debemos considerar que “cuando Piaget arriba a la Argentina, ya existía un recorrido del saber psicológico dentro del campo pedagógico, que es necesario

reseñar” (Caruso & Fairstein, 1997a, p. 161). Ese conocimiento previo, concentrado en pequeños grupos de intelectuales, orientó las lecturas de las novedades teóricas ginebrinas en función de los intereses específicos de los psicólogos -con y sin título- de la Argentina.

Las primeras publicaciones en español de los trabajos piagetianos estuvieron a cargo de la “Revista de Pedagogía” (Van der Veer, 1997) y fueron traducidos por su fundador, el español Lorenzo Luzuriaga. Exiliado en Argentina tras el comienzo de la Guerra Civil Española, Luzuriaga fue uno de los máximos exponentes de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, la cual se asentaba en la noción de *actividad* como punto de partida para la producción de cualquier conocimiento. La Revista de Pedagogía, fundada en Madrid en 1922, era leída en Argentina y presentaba a Piaget como uno de los fundamentos para la nueva pedagogía y como representante de la vanguardia que comenzaba a reemplazar las viejas concepciones positivistas en educación. Si bien la revista dejó de publicarse en 1936, muchos años después, en uno de sus libros -titulado *Ideas pedagógicas del siglo XX*, de 1954-, Luzuriaga seguiría refiriéndose a la obra del psicólogo suizo alternativamente como psicológica y como pedagógica, las únicas dos aristas reconocidas por este autor. La dirección del “Bureau International d’Education” de la UNESCO a cargo de Piaget desde 1929 hasta 1968 y la apelación a la acción como motor del desarrollo, contribuía a justificar el estatuto que se le atribuía: el de representante destacado de la pedagogía activa del escolanovismo.

En el cruce entre las concepciones naturalistas de la psicología y la emergencia de paradigmas orientados por el “sentido” (Foucault, 1957) es donde debemos situar las lecturas tempranas de la obra piagetiana. La psicología evolutiva subyacente en las perspectivas de psiquiatras y educadores de la primera mitad de siglo, situada a mitad de camino entre las caracterizaciones madurativas y las de tipo “psíquico-ambientales”, colocaron a Piaget exactamente en la intersección de esa doble vertiente: algunas explicaciones contextuales y otras tantas orgánicas, conjugadas, dan por resultado una caracterización del desarrollo reducible a un conjunto de fenómenos observables, típicos en cada grupo etario. Estos primeros “usos” argentinos de los trabajos de Piaget durante la primera mitad del siglo XX muestran una apropiación “estructuralista”, detenida en la descripción de los niveles del desarrollo, en la que cada estadio da cuenta de una estructura general de la que la conducta observable es su expresión. Esta dimensión evolutiva fue denominada por algunos divulgadores como “la teoría de los estadios”, acentuando el aspecto descriptivo y omitiendo la explicación del cambio de un estadio a otro (Lourenço & Machado, 1996; Valsiner, 1998). Dicho de otro modo, se buscó y encontró, en la obra piagetiana, un catálogo con el repertorio de las destrezas e incompetencias propias de las diferentes edades de la infancia.

Entre los divulgadores argentinos más destacables de la obra piagetiana encontramos a Aníbal Ponce (1898-1938). Notable promotor de las ideas de Marx y de Engels en nuestro país, pensador interesado en los problemas de la psicología de su época -psicología sobre la que enseñó y escribió en las décadas de 1920 y 1930-, constituye un caso paradigmático de los usos que se hicieron, en este periodo, de la naciente Escuela de Ginebra (García, 2009, 2014; Marinello, 1958; Terán, 1983; Woscoboinik, 2007). A través de sus escritos, Ponce efectuó una

precoz lectura, análisis y transmisión de las tesis de la Psicología Genética. Su enseñanza en los cursos dictados a docentes en el Instituto Nacional del Profesorado, aunque también a un público más amplio en el Colegio Libre de Estudios Superiores, estuvo igualmente impregnada por las tesis ginebrinas. El hecho de que Ponce utilizara a la psicología genética como referencia para delinear sus cursos para docentes es elocuente respecto del grupo de problemas al cual se vincularon las publicaciones piagetianas. Fiel a la perspectiva de la época, Ponce no concebía una práctica de la enseñanza que no estuviese sustentada en el conocimiento científico de la conducta infantil.

En un movimiento simultáneo, la pedagogía de la época de Ponce recurrió a la psicología para comprender y argumentar sus prácticas, al mismo tiempo que la psicología se legitimaba en su papel de fundamento experimental válido. En Argentina, la producción de estos sentidos disciplinares se sostuvo tanto en una tradición oral, en cursos y aulas de formación superior, como en una sistematización escrita.

El rodeo de las tesis genéticas piagetianas por la pedagogía contribuyó a encorsetar su lectura en los límites de la psicología evolutiva y, en particular, de la inteligencia. Piaget ingresó a la escena docta argentina en carácter de psicólogo evolutivo -no como epistemólogo, filósofo o lógico- por la puerta de la pedagogía. De hecho, no será sino hasta el momento de la creación de las cátedras de psicología y epistemología genéticas en UBA y UNLP -a comienzos de la década de 1980- que la obra piagetiana hará su entrada más imponente en el medio académico, desde un lugar renovado. Sin embargo, es difícil ponderar ese hecho y el contraste que supone, desconociendo el lugar que las lecturas previas le consignaban a la obra.

Si bien es cierto que para los psicólogos argentinos la producción teórica local, anterior a la creación de las carreras de psicología, no constituyó nunca una fuente central de referencias - Ponce no fue la excepción-, es innegable que las lecturas nunca se realizan en vacío (Vezzetti, 2004). Un acercamiento a la entonces difundida obra de Ponce -hoy casi olvidada- contribuye a la comprensión de la trama de significaciones en la cual Piaget fue ubicado.

Ponce estaba informado de las novedades teóricas extranjeras y las propagó mediante una reelaboración creativa. Un hecho que ilustra la cercanía de Ponce con las nuevas corrientes europeas es el viaje que realizó, a finales de la década de 1920, para asistir al Primer Congreso de Psicología Aplicada, donde el joven Piaget expuso sus ideas acerca del desarrollo de la moral infantil.

Este interés por los nuevos desarrollos en psicología se imbrica constantemente, en la obra de Ponce, con su interés por el mundo educativo. En Piaget, Ponce reconoce a un prócer de la psicología que, a pesar de su escasa edad, logra sintetizar lo más significativo de la psicología contemporánea y, especialmente, de la psicología evolutiva del niño, piedra angular de la pedagogía científica. En varios pasajes de sus escritos, se puede percibir el anclaje indubitable que Ponce realiza de la obra piagetiana en el campo de la psicología infantil, tanto como la admiración que le despierta:

Desde el fisiólogo Preyer, precursor magnífico, la Psicología moderna puede señalar en tal capítulo más de una contribución inapreciable: Binet y Buhler, Sully y Koffka, Stern y Claparède, Wallon y Spearman. Pero si fuera posible resumir en un solo nombre el complejo movimiento que representan tantas orientaciones diversas, vendría enseguida hasta nosotros el claro nombre de Piaget. Por su originalidad, por su talento, por su juventud, Jean Piaget es hoy por hoy la figura más ilustre de la Psicología infantil. (Ponce, 1931, p. 402).

El hecho de que Ponce utilizara a Piaget como referencia privilegiada para delinear sus cursos para docentes, es elocuente respecto del grupo de problemas al cual se vinculan sus investigaciones. Tempranamente, en su texto “Gramática de los Sentimientos”, de 1929, Ponce recurre a Piaget para abordar el estudio del lenguaje de los niños en sus diferentes momentos evolutivos. Es allí donde el concepto de egocentrismo comienza a perfilarse como una noción central en el modelo ponciano, a pesar de que en este momento de su teoría estará más interesado por la psicopatología y la clínica.

En estudios llenos de interés, Piaget ha señalado una etapa intermediaria que, en virtud de sus caracteres especiales, dio en llamar *egocéntrica*, y que tiene para nuestro estudio un interés especialísimo. El análisis de miles de conversaciones infantiles, estenografiadas de forma tal que los niños lo ignoraban, reveló una forma original de pensamiento, similar en ciertos puntos a la “mentalidad primitiva” que describiera Lévy-Bruhl. Resultaría de ello que el niño permanece, durante mucho tiempo, como encerrado dentro de sí mismo, sin preocuparse en transmitir su pensamiento, ni mucho menos en conocer el de los otros. (Ponce, 1929, p. 17).

En esta cita pueden reconocerse algunas de las interpretaciones más recurrentes que de las ideas piagetianas se hicieron en la época: la recapitulación de la filogenia en la ontogenia de la inteligencia -paradójicamente, en franca contradicción con la explícita oposición de Ponce al recapitulacionismo-, y la de la caracterización de “etapas” que describen las habilidades o competencias infantiles generales, en función de una edad. Con los años, esta perspectiva se convirtió en la versión clisé que tomó a las investigaciones piagetianas como una fuente de descripciones generales acerca de lo que puede esperarse o no de la conducta de un niño en desarrollo. Nuevamente, la predominancia de la dimensión estructural de este enfoque queda evidenciada en el hecho de concebir al estadio como un descriptor conductual asociado a una edad, explicativo por sí mismo y válido para cualquier tipo de actividad intelectual considerada.

El niño es, en la psicología ponciano, un tránsito lineal desde el egocentrismo y la heteronomía general, hacia una descentración y una autonomía también generalizadas: “[...] la curva del egocentrismo, que alcanza a los siete años su nivel más alto, desciende casi hasta la horizontal alrededor de los once años” (Ponce, 1936, p. 497). Este es uno de los sentidos que se reencontrará una y otra vez en los cursos sobre educación y, años más

tarde, en las clases de las primeras carreras de psicología del país (A. M. Lenzi, comunicación personal, 19 de mayo de 2012).

Temas como el desarrollo, la maduración y el aprendizaje fueron examinados a partir de las lecturas de otros psicólogos del desarrollo como Stern, Wallon o Koffka, y dieron origen a la obra *Problemas de Psicología Infantil* publicada en 1931. En este libro, Ponce reflejó la influencia de la psicología francesa, centrada en el niño como objeto de estudio, tanto como la influencia suiza, que le inspiró un modelo de niveles para el desarrollo de la inteligencia infantil. Este examen mixturado hizo evidente una nueva y oscilante concepción acerca de la ontogénesis: a diferencia de posiciones como la de José Ingenieros, para quien la ontogénesis depende de la filogénesis, para Ponce la ontogénesis tiene un nivel de especificidad caracterizada por discontinuidades y saltos cualitativos que no copian a la filogénesis. El *egocentrismo* y la *inteligencia* toman densidad en este argumento genético:

Esta mentalidad [el egocentrismo] con caracteres tan propios es precedida por un período con caracteres diversos, y es continuada por otro en que el mundo del adulto eleva el niño a su nivel. Cómo se efectúa esa evolución es lo que vamos a estudiar ahora desde el punto de vista de la inteligencia. (Ponce, 1931, p.402).

Más adelante, en sus trabajos relacionados con la adolescencia, abandonó la idea de niveles o estadios con los que se organiza el conocimiento psicológico sobre la infancia, pero no así la perspectiva genética. La novedad radicó en postular la existencia de tendencias emocionales como motor del desarrollo, no ya de la inteligencia, sino de la *personalidad*. De esta manera, la noción de egocentrismo cambia de matriz conceptual y se deja de lado la vinculación con las funciones cognoscitivas, privilegiando en la explicación los aspectos afectivos.

El reconocimiento de las particularidades del pensamiento infantil separó progresivamente a Ponce de las interpretaciones adultomórficas que veían en la infancia sólo los signos de un déficit. La génesis a la que se alude es la de un niño que avanza hacia una racionalidad, identificada con el progreso y la moral adulta, aunque no por ello calco de la filogenia. Sin embargo, el ideal al cual tiende el desarrollo es aquel que separa al adulto de sus componentes infantiles y primitivos:

La mentalidad infantil es, por lo contrario, egocéntrica, sincrética, animista y artificial. *Egocéntrica*, en tanto su yo es dominante y exclusivo; *sincrética*, porque sus razonamientos no son explícitos; *animista*, por atribuir a la Naturaleza modalidades semejantes a las que el niño conoce en sí mismo, y *artificial*, en cuanto cree que todos los objetos y todos los fenómenos obedecen a una fabricación intencional. [...] Cómo se efectúa esa evolución es lo que vamos a estudiar ahora desde el punto de vista de la inteligencia. (Ponce, 1931, p.402).

En estas breves notas sobre la obra piagetiana se encuentran algunos de los vectores de la lectura piagetiana, predominantes en Argentina y Latinoamérica (Van der Veer, 1997). Partiendo de un modelo del desarrollo que recorre el trayecto que va del egocentrismo a la descentración, Ponce traza los ejes de una “psicología de las edades” o una “psicología de la inteligencia”, que presenta a Piaget como el referente de ese pasaje humano que garantiza la posibilidad de todo intercambio social. La lectura estructural y evolutiva define a Piaget entre las figuras de la psicología infantil, una psicología leída en clave teleológica, que pretende dar cuenta del salto de la irracionalidad primitiva a la racionalidad moderna y adulta.

3. La recepción en la Universidad Nacional de La Plata: la carrera de psicología y sus antecedentes

El mundo académico es una de las principales esferas de recepción y reproducción de los desarrollos científicos. De hecho, para algunos epistemólogos e historiadores, el desarrollo de la ciencia depende más de los acuerdos y las convalidaciones establecidas entre pares que de la lógica y la coherencia interna de las teorías. No creemos que la epistemología deba confundirse con la sociología de la ciencia -como, por momentos, parece suceder en la obra *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1962)-, aunque en los procesos de recepción de ideas no debe desconocerse el rol clave de los grupos de intelectuales legitimados por la academia. Las universidades fueron una de las vías de definición de las lecturas piagetianas en la Argentina, porque allí se instituyeron los acentos y focos de intereses que caracterizaron a las interpretaciones que reverberaron por décadas. Con el fin de discutir brevemente estas consideraciones, revisaremos a continuación algunos de los usos de la obra piagetiana en el contexto limitado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

A pesar de ser primordialmente reconocida como obra psicológica, las referencias a los trabajos piagetianos en la UNLP no se dieron exclusivamente en el marco de la carrera de psicología. Las referencias y usos tempranos, realizados en otras carreras universitarias constituyeron un antecedente directo de las posteriores lecturas realizadas por las primeras generaciones de psicólogos. Por este motivo, debemos revisar las características de aquellas lecturas de los años previos a la creación de la carrera de psicología. En efecto,

si bien la creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata recién se produjo en el año 1958, la disciplina ya tenía en esa ciudad una historia de más de cinco décadas. Desde el nacimiento de la Universidad Nacional de La Plata en 1905, la psicología había ocupado un lugar central en el campo académico. (Dagfal, 1998, p. 1).

La llamada “Sección pedagógica” de la UNLP, fundada en 1906, fue el antecedente de la “Facultad de Ciencias de la Educación”, creada en 1914. Dentro de esta Facultad se establecieron, en 1953, las carreras de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y, en 1958,

las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología. Es así que hasta la concreción del proyecto de una carrera propia, hacia finales de la década de 1950, la psicología se desplegó en el seno de las humanidades y, principalmente, en el campo de las ciencias de la educación.

Piaget entre los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación

La consolidación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP atravesó diferentes periodos de institucionalización. Sus orígenes se encuentran estrechamente ligados a los propios comienzos de la Facultad de Ciencias de la Educación, luego denominada, en 1920, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHyCE); orígenes que simultáneamente remiten al proyecto de universidad elaborado por el riojano Joaquín Víctor González. Este proyecto estuvo centrado en la necesidad de formar “un cuerpo docente instruido en la ciencia y en el arte de enseñar” (Finocchio, 2001, p.38) para ejercer en los colegios y en las universidades.

La Sección Pedagógica de la UNLP estuvo a cargo de Víctor Mercante, uno de los máximos exponentes del positivismo argentino. El objetivo de dicha sección era formar el cuerpo docente de los colegios nacionales, escuelas normales y profesores de enseñanza superior universitaria, a través de actividades prácticas y teóricas. Concebida como el embrión de una futura facultad, en 1914 la Sección efectivamente dio lugar a la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación. También a cargo de Mercante, la nueva Facultad disponía de un plan de estudios común para los cinco profesorado que ofrecía. Como mencionamos, seis años más tarde la Facultad cambió su nombre, aunque el agregado de “Humanidades” implicó mucho más que una variación de nominación: representó cambios profundos en las perspectivas teóricas y prácticas de la formación docente: se inauguró el pasaje desde una formación de carácter psico-biológico a una que intentó integrar asignaturas de corte positivista con otras de vertiente filosófica e histórica (Dagfal, 1998).

Tanto la Sección Pedagógica como la resultante FHyCE mostraron un grado de actualización, acerca de las corrientes contemporáneas de la psicología europea, notable para aquellos años de comienzos de siglo XX. De esto dan cuenta las publicaciones de su revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, así como las actividades académicas de algunos de los profesores más destacables:

Los vínculos con centros académicos del exterior parecían ser muy estrechos, si se considera la publicación de artículos de autores tales como Janet y Dumas y los relatos de Mercante sobre su visita al laboratorio de Claparède y su encuentro con Sigmund Freud. (Dagfal, 1998, p. 1).

La declinación del positivismo impulsó la búsqueda de nuevos fundamentos para la práctica educativa, no ya legitimadas en las consideraciones experimentales de la psicología criticada. Las corrientes humanísticas y filosóficas que objetaban al experimentalismo no parecían

constituir una fundamentación clara o directamente utilizable en la empresa de transformar la educación. Es así que las décadas siguientes a la de 1920 apareció en el campo educativo local una nueva oleada de referencias de corte filosófico y psicológico, sobre las que se apoyaron alternativamente las nuevas pedagogías.

En 1953 se transformó la carrera de Profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, en Profesorado y Licenciatura en Pedagogía, y unos años más tarde, en 1959, se estableció de manera definitiva la denominación Profesorado en Ciencias de la Educación. El director del Departamento a cargo de este plan fue Ricardo Nassif, quien advertía la necesidad que tenía la pedagogía local de encontrar un fundamento científico claro que la legitimara:

[...] todavía no tenemos una pedagogía argentina [...] cuando logramos darle forma a una buena experiencia educativa parejamente se [corre] el riesgo de verla desaparecer con su realizador por no haber sabido crearle los justificativos teóricos y científicos que puedan darle permanencia.

[...] en nuestros países no ha cristalizado una pedagogía científica de líneas definidas y sí una que es política y actuante [...]. El deber impostergable es bregar por instalar en la pedagogía política el espíritu objetivo de la ciencia. Solo así nuestra pedagogía responderá a la política grande de los ideales de todo un pueblo y no a la pequeña de los grupos transitorios. (Nassif, 1961).

El plan de 1959 del Profesorado en Ciencias de la Educación mostraba la doble influencia de la filosofía alemana y del pragmatismo de Dewey. Esta trama heterogénea se completaba con referencias de extracciones diversas, desde el conductismo hasta la psicología genética ginebrina. En particular, Piaget era presentado en los programas de los cursos como “psicólogo evolutivo”, en ocasiones como un psicólogo infantil innovador, en otras como continuador directo del conductismo watsoniano. La heterogeneidad de estas referencias teóricas daba origen a posiciones amalgamadas, en las que las diferentes líneas de pensamiento de la psicología de la época, aun siendo incompatibles, eran presentadas como la coherente evolución lineal de un programa de investigaciones nacido en el conductismo norteamericano:

[...] preferimos decir hoy con autores como Lewin, R. B. Cattell, Fraisse y Piaget entre otros, que una personalidad es la que, mediante una conducta, reacciona o responde a una situación determinada. Esta concepción que continúa y, al mismo tiempo, perfecciona la molecular de Watson, entiende molarmente a la conducta. (Delucchi, 1966, p. 34).

En el seno de esta trama diversa es integrado Piaget, como una de las figuras relevantes y necesarias de la psicología de la conducta moderna. Al mismo tiempo, la dimensión filosófica y epistemológica de la obra piagetiana era escindida de la dimensión psicológica.

[...] las presentaciones habituales del pensamiento de Piaget comienzan por deslindar el “Piaget psicólogo” del “Piaget filósofo”. Pero esta división sólo conduce a una incompreensión total tanto del hombre como del sistema que se pretende estudiar. Reducido de esta manera, Piaget se convierte en “el hombre de los estadios” para los psicólogos o los educadores y en una especie de “filósofo aberrante” para los teóricos de la ciencia [...]. (Ferreiro, 1975, p. 5).

A su vez, la semblanza de “Piaget el educador”, promovida por su participación en la UNESCO, se consolidó con los años.

Estas perspectivas de mediados de siglo XX se manifestaron en los usos de la obra piagetiana en los cursos de las asignaturas de la carrera de ciencias de la educación de la UNLP. Para mostrar esto revisaremos, a continuación, los contenidos y las referencias bibliográficas de aquellas asignaturas que, en dicha carrera, han hecho mención a los trabajos de la Escuela de Ginebra.

Las referencias bibliográficas en los programas de Ciencias de la Educación (1959-1980)

Tomaremos como objeto de análisis a los programas de las asignaturas de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNLP, (correspondientes a los Planes de Estudio de 1959, 1970, y 1977-78). Dos preguntas, extremadamente amplias, guiaron nuestra indagación respecto de la obra piagetiana: qué se leía y para qué se lo leía. Con este horizonte, establecimos un conjunto de categorías de análisis que describiremos a continuación (Mayring, 2000). Las categorías nos permitieron realizar una clasificación de la bibliografía de lo que definimos como “obra piagetiana”, así como de los contenidos generales de los programas de las asignaturas analizadas. Esta exploración de los documentos está fundada en un supuesto: existe una relación entre una “lectura” particular de una obra y las referencias bibliográficas seleccionadas para la enseñanza son una vía de expresión de las primeras. Desde luego que es discutible y preliminar el establecimiento de una relación semejante, que en absoluto es directa y simple, pero creemos que lejos de arrojar conclusiones definitivas, puede constituirse en una fuente de interesantes sugerencias y problemas para la historiografía de nuestra universidad.

Las categorías utilizadas para analizar la bibliografía citada en los programas de los cursos de la carrera de Ciencias de la Educación, de los años 1959 a 1978, fueron las siguientes:

1. *Fuente secundaria*, comentador o intérprete de textos piagetianos o de la Escuela de Ginebra.
2. *Fragmentos o textos completos de Piaget* incluidos en compilaciones que no se corresponden con la publicación original.
3. *Traducción al castellano* de una publicación original de Piaget.

4. *Autor de la Escuela de Ginebra* cercano a las investigaciones piagetianas originales, en idioma original o traducido al castellano.

5. Texto de *Piaget original en francés*.

Por otra parte, hemos utilizado otro conjunto de categorías, para clasificar los mismos programas de las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación, según su temática principal:

a. *Teoría, Fundamentos e Historia de la Educación*.

b. *Didácticas y Prácticas de la enseñanza*.

c. *Pedagogía*.

d. *Psicología* (Educativa, Evolutiva o General).

Estas últimas categorías fueron elaboradas a partir del relevamiento de los principales nichos temáticos de las ciencias de la educación.

El cruce de las categorías en una tabla de doble entrada permitió establecer la frecuencia de aparición de las referencias bibliográficas encontradas para cada una de las categorías de programas establecidas.

Categorías bibliográficas	Fuente secundaria, comentador de la Escuela de Ginebra	Piaget en compilación	Piaget traducido al castellano	Autor de la Escuela de Ginebra o cercano a las investigaciones piagetianas (idioma original o traducción)	Piaget en francés	
Teoría, Fundamentos e Historia de la Educación	8,3%	1,1%	3,6%	0%	0%	13%
Didáctica y prácticas de la enseñanza	16,6%	5,8%	17%	2,7%	4,4%	46,5%
Pedagogía	5%	0%	5,5%	0%	0%	10,5%
Psicología (Educativa, Evolutiva, General)	4,4%	5%	19%	1,6%	0%	30%
	34,3%	11,9%	45,1%	4,3%	4,4%	

TABLA 1 – Ciencias de la Educación

Como puede apreciarse, la mayor cantidad de referencias se encuentran concentradas en programas sobre didáctica y psicología. Por otra parte, la menor cantidad de referencias se encuentra en los programas sobre pedagogía. En las asignaturas sobre psicología, predomina la bibliografía primaria traducida, siendo más frecuentemente utilizada por las

asignaturas referidas a la psicología evolutiva y general. Contrariamente, en las asignaturas sobre didáctica y sobre los fundamentos históricos y teóricos de la educación, prevalecen las fuentes secundarias.

Es destacable, aunque no se refleje en la tabla anterior, que gran parte de las fuentes secundarias consignadas en los programas son manuales introductorios, en los que Piaget es presentado como un psicólogo evolutivo o un teórico de los estadios, sin mención a los problemas epistemológicos.

Estos datos muestran, en acuerdo con otras exploraciones, (Tau, Ribeiro & Yacuzzi, 2011a; Tau, Yacuzzi & Ribeiro, 2011b), que la versión más difundida de la obra fue la de una corriente de la psicología evolutiva infantil, centrada en la descripción de capacidades paulatinamente conquistadas, en dirección hacia la civilización adulta. El conocimiento de estas conquistas del desarrollo fue presentado como un conocimiento valioso para determinar qué, cuándo y cómo enseñar. Dicho de otro modo, para determinar lo central de la práctica educativa.

Piaget, entre los fundamentos teóricos de la carrera de psicología

El 10 de mayo de 1957, el decano interventor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), Bernardo Canal Feijo, designó una “Comisión Especial” conformada por Alfredo Calcagno, Fernanda Monasterio, Juan Cuatrecasas Arumí, Ángel Garma y Zubizarreta, que tuvo por objetivo diseñar el plan de estudios de un “profesorado” en psicología, que finalmente constituyó el primer plan de estudios de la carrera en La Plata. Desde el Instituto de Perfeccionamiento Docente –que dependía del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP– se habían hecho escuchar pedidos de creación de la carrera de psicología, siendo así el mismo Estado el que demandaba la investigación y estudios psicológicos para el sistema educativo. A su vez, el claustro de alumnos de Ciencias de la Educación visualizaba en el “profesorado” la oportunidad de ampliar su formación intelectual y las posibilidades laborales. En aquella coyuntura se desplegaban las relaciones complejas entre la psicología y la pedagogía, que habían sido elaboradas previamente durante más de medio siglo. En esa zona gris entre ambas disciplinas, se ubicaron muchas de las lecturas piagetianas.

Afredo Calcagno había sido discípulo de Víctor Mercante, representando y transmitiendo una tradición psicopedagógica científica basada en la psicología experimental. En 1920, reemplazó a Mercante en la cátedra de Psicopedagogía, continuando con la misma línea positivista de su antecesor en la UNLP. En uno de sus artículos publicados en la revista “Humanidades”, de la FHyCE, dejaba por sentado que el objetivo principal del curso de Psicopedagogía era “dar un fundamento científico a los métodos y procedimientos de educación y de instrucción con el conocimiento de las aptitudes del educando [...]” (Calcagno, en Dagfal, 1996).

Años después, como miembro de la comisión designada por Feijo, Calcagno resaltó la importancia de que junto con la “carrera” se abriera el “profesorado” ya que de lo contrario sería

difícil defender frente al Consejo Superior un proyecto técnico, en una Facultad donde, en palabras de Fernanda Monasterio: “[...] había un predominio de lo pedagógico sobre lo psicológico, y no se concebía nada que no fuera un profesorado, porque la Facultad de Humanidades era una fábrica de profesores, no de licenciados para carreras aplicadas.” (Monasterio, en Dagfal, 1997).

La importancia de la dimensión pedagógica en la UNLP y el especial interés por las fases y niveles que mostraban los educadores al dirigirse a la psicología buscando la palabra autorizada de la ciencia, configuraron un marco para la recepción de la obra piagetiana no sólo como extensiva a las prácticas educativas y a la didáctica, sino también, en continuación con la misma línea evolutiva madurativa con la que se abordaba el estudio y comprensión del desarrollo psicológico del niño.

Por otra parte, si bien Monasterio, al momento de diseñar el proyecto para la creación del Profesorado en Psicología, pugnaba por una Carrera de Psicología que otorgara el título de Licenciado y que se orientara a una función aplicada más que pedagógica; coincidía con Calcagno en situar a la Psicología entre las ciencias naturales. Para ella, el objeto de estudio de esta disciplina era el hombre vivo, por lo tanto, la formación de quienes se dedicaran a entenderlo ameritaba una perspectiva amplia e integral de corte naturalista.

Esta perspectiva dejó su marca en los primeros años de la carrera en La Plata, especialmente en la cátedra de Psicología del Niño y del Adolescente de la carrera de Ciencias de la Educación y en el Instituto de Psicología (creado por el profesor González Ríos en 1954), a cargo de Monasterio, quien explicaba que:

[...] la matriz teórica predominante en la psicología de la década del '50 era básicamente, la psicología francesa de Pierón y de Fraisse, y la suiza de Piaget [...] lo importante eran a la vez la conducta y la personalidad, pero también la evolución; los tres como un trípode. (Monasterio, en Dagfal, 1997).

A diferencia de figuras como Garma, con orientación psicoanalítica, Monasterio recuerda que ella “quería dar Psicología General pensando en Pierón, en Wundt, en Piaget, y no en Freud, Adler o Jung. Había que saber percepción, motricidad, cenestesias, y tener conocimientos de la maduración de la personalidad” (Monasterio, en Dagfal, 1997).

La concepción evolutiva y naturalista en la recepción de la obra piagetiana se pone de manifiesto no sólo en la explicitación de las concepciones de aquellos que ocuparon un lugar destacado en la formación de los primeros psicólogos de la UNLP, sino en el corpus de referencias al que se integraba la obra piagetiana. La matriz que había definido el experimentalismo positivista no fue reemplazada súbitamente por otra de nuevo cuño, sino que fue la que primó y contextualizó las primeras lecturas de las investigaciones y enseñanzas psicológicas.

Luego de algunas modificaciones realizadas al proyecto original presentado por Calcagno y Monasterio, el 30 de mayo de 1958 el Consejo Superior de la UNLP aprueba la creación del primer Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. Como dijimos, no fue el inicio de la

psicología en la UNLP. La legitimación de las prácticas educativas, así como la fundamentación teórica para la selección de personal, las clasificaciones de desempeños o detección de “casos desviados” para la información de otros profesionales, entre otras actividades, comenzaron a reorganizarse y concentrarse bajo el nuevo techo de un departamento de Psicología a cargo de la formación universitaria de psicólogos.

El proyecto estableció la apertura de la Carrera de Psicología dentro de la FHyCE. Este primer plan de estudios ofrecía la posibilidad de escoger una entre tres especializaciones que definieron diferentes campos de incumbencia para el ejercicio profesional: la *Rama Clínica*, la *Rama Laboral* y la *Rama Pedagógica* (Finocchio, 2001). Por su parte, el plan del profesorado reemplazaba el ciclo de especialización por nueve materias que completaban la formación científica, filosófica y pedagógica, a realizar en dos años.

La primera generación de egresados y recibidos en Psicología se sitúa recién a partir de los años 1962 y 1963. Quienes estuvieron a cargo de las distintas cátedras de aquellos primeros años no eran psicólogos, sino humanistas de diversas extracciones y, por ello, la identidad de la carrera fue moldeada y perfilada en gran medida por los propios estudiantes.

Quienes en esos años tuvieron a cargo la enseñanza de la psicología en la UNLP, utilizaron la obra piagetiana como fundamento de muy distintas asignaturas, en las tres ramas, pero de manera especial para introducir las actividades docentes y pedagógicas con niños.

En 1970 entró en vigencia un segundo plan de estudios en el que las tres ramas de especialización, que en 1958 aparecían separadas, aquí se integraron en un solo conjunto de 26 asignaturas—algunas con seminarios anexos— distribuidas en cinco años. Las referencias a la obra piagetiana en este periodo aumentaron considerablemente, aunque no como fundamento de la enseñanza sino como parte de la psicología evolutiva infantil. Este segundo plan de estudios no fue modificado sino hasta el año 1984, momento en el que se creó, por primera vez en la UNLP, una asignatura específica dedicada a la enseñanza de la psicología genética.

Las referencias bibliográficas en los programas de Psicología (1958-1983)

Siguiendo la misma metodología que mencionamos al referirnos a los programas de las asignaturas de Ciencias de la Educación y con el objetivo de arribar a una puesta a prueba de nuestras hipótesis, tomamos como objeto de análisis a los programas de todas las asignaturas de la carrera de Psicología en la UNLP, correspondientes a los dos primeros Planes de Estudio. También guiados por las preguntas acerca de qué se leía de la obra piagetiana y con qué objetivo, establecimos un conjunto de categorías para la clasificación de la bibliografía y de los programas de las asignaturas de estos planes de estudio. Las categorías utilizadas para la bibliografía fueron las mismas que utilizamos en el caso anterior, mientras que las categorías para los programas de las asignaturas se realizaron coordinando tópicos de la obra piagetiana con temáticas principales de las asignaturas existentes en ambos planes:

- a. Psicología educacional (aspecto pedagógico, didáctico o curricular).
- b. Psicología del desarrollo o evolutiva del niño.
- c. Psicología general o básica (procesos, funciones, mecanismos).
- d. Psicología de la inteligencia (aspecto cognitivo-experimental).
- e. Epistemología (teorías del conocimiento).

Nuevamente, cruzando las categorías en una tabla de doble entrada, se pueden encontrar los porcentajes de aparición de las referencias bibliográficas, distribuidas entre los diferentes tipos de programas.

Categorías bibliográficas / Categorías de programas	Fuente secundaria, comentador de Piaget o de la Escuela de Ginebra	Piaget en compilación	Piaget traducido al castellano	Autor de la Escuela de Ginebra cercano a las investigaciones piagetiana (idioma original o traducción)	Piaget en francés	
Psicología educacional (aspecto pedagógico)	0,9%	3,7%	4,6%	0%	0%	9,2%
Psicología del desarrollo o evolutiva del niño	17,8%	11,2%	19,7%	6,5%	5,6%	60,8%
Psicología general o básica	2,8%	3,7%	3,7%	10,2%	0%	20,4%
Psicología de la inteligencia (aspecto cognitivo-experimental)	0%	0%	6,8%	2,8%	0%	10%
Epistemología (teorías del conocimiento)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	21,50%	18,60%	34,80%	20%	5,60%	

TABLA 2 – Psicología

Tal como sucede en el caso de Ciencias de la Educación, las fuentes más citadas son las primarias en castellano, en primer lugar, y los trabajos de comentadores o divulgadores en castellano, en segundo lugar.

Más del 80% de todas las referencias citadas se encuentran en los programas sobre psicología evolutiva del niño y psicología básica. Algunas pocas referencias aparecen en el

marco de unidades sobre cognición o inteligencia. Por otra parte, es notoria —y esperable, en acuerdo con el trasfondo teórico desde el cual la obra fue leída— la ausencia absoluta de bibliografía piagetiana en programas de corte epistemológico, gnoseológico o filosófico. También es destacable el hecho de que en el segundo plan de estudios de la carrera (1970 a 1983) no se hace mención a ningún problema epistemológico desde el enfoque del constructivismo ginebrino, a pesar de que en esa década, entre otras obras relevantes, ya se encontraba traducida y publicada en Buenos Aires la obra en tres tomos “Introducción a la Epistemología Genética” -lo que impediría explicar esa invisibilización apelando a la barrera lingüística que caracterizó a la carrera-.

La aparición de bibliografía piagetiana en programas de psicología educacional también debe ser considerada importante, a pesar del porcentaje relativamente bajo, ya que son muy pocos los programas que integran esa categoría. Es decir, si bien el porcentaje es bajo, el peso específico es alto en comparación con los de otras categorías. Inversamente, las asignaturas que pueden incluirse bajo la categoría de “evolutivas” o “básicas” son notablemente mayores y, por ello, igualmente elevada la oportunidad de aparición de la bibliografía que categorizamos.

En el contexto de las primeras dos décadas de la carrera de psicología en la UNLP, merece un capítulo especial el uso de manuales de psicología -distribuidos en las dos primeras categorías bibliográficas-. En efecto, entre los vehículos de la recepción debemos mencionar la difusión impartida por medio de estas publicaciones dirigidas exclusivamente a la enseñanza. Entre los que se destacaron, por la cantidad de referencias en los programas, se encuentran los de David Katz y de Carl Murchison. Ambos fueron citados como bibliografía obligatoria para la lectura de los estudiantes de psicología de la UNLP desde el comienzo de la carrera y hasta finales de la década de 1970.

El primero de ellos es el “Manual de Psicología”, dirigido por Katz, en el que colaboraron diferentes investigadores escandinavos. Fue traducido al castellano por Agustín Serrate, de la publicación original en sueco de 1950. La edición española, de 1954, incluyó ampliaciones y rectificaciones, siempre orientadas al estudio universitario de la psicología, ya que como puede leerse, “[...] El Manual se dedica a los estudiantes de esta ciencia, a toda clase de profesores, médicos, juristas y otros universitarios que se ocupan en los problemas psicológicos [...]” (Katz, 1954, p. 18).

De aproximación generalista, atiende a diferentes vertientes de la disciplina tales como la social, pedagógica, profunda, diferencial y caracterológica, del trabajo, la patología de la vida psíquica, la psicología del desarrollo y la psicología general. Con la colaboración de trece autores encargados de la redacción de un total de nueve capítulos, Jean Piaget y Bärbel Inhelder figuran en el Manual como autores del capítulo II, titulado “Psicología de la primera infancia”, dentro de la sección dedicada a la psicología del desarrollo. Este capítulo fue reiteradamente citado en los programas de las asignaturas de la UNLP.

Por otra parte, el “Manual de Psicología del niño” de Murchison, publicado en 1964, también contó con la colaboración de Piaget y de otros investigadores. Estuvo destinado a ser utilizado por los estudiantes y “prácticos” en psicología infantil. Lo que en él se enfatiza

es la importancia del conocimiento y estudio de la niñez en el ámbito psicológico. Su autor explicita en el prólogo que:

No está lejano el día, si es que ya no nos hallamos en él, en que la mayoría de los psicólogos competentes reconozcan que una mitad del campo total de la psicología se halla relacionada con el problema de cómo el niño se convierte en un adulto desde el punto de vista psicológico. (Murchison, 1964, p. 6).

Del total de XXIV capítulos, el capítulo XII es el que estuvo bajo la dirección de Piaget y se titula "Filosofías infantiles", haciendo referencia a las miradas de los niños sobre los fenómenos de la naturaleza, de la mente o el origen de las cosas (Murchison, 1964). Estas miradas o tendencias infantiles son básicamente tres: el realismo, el animismo y el artificialismo. En el apartado correspondiente, Murchinson realiza un análisis, segmentado en edades, con las características de esas formas de pensamiento y sus respectivos ejemplos. En este caso, es evidente la lectura evolutiva de la obra piagetiana en términos de estadios, que concibe, al igual que el manual de Katz, las contribuciones de la teoría de Piaget en función de lo que el niño puede y no puede hacer en un determinado periodo etario.

4. Discusión final

La recepción de la obra piagetiana tuvo, en la Argentina, una fuerte impronta en el campo educativo, pero también en el ámbito académico de la psicología (Caruso & Fairstein, 1997b). Las lecturas de esta obra permitieron aportar una base científica a los nuevos discursos pedagógicos y didácticos del siglo XX, convirtiendo a Piaget en una referencia obligada para pensar los diseños curriculares y los planes educativos (Fairstein & Caruso, 1997a). La pedagogía recurrió a la psicología para comprender y argumentar sus prácticas, y al mismo tiempo, la psicología se legitimó en su papel de fundamento científico experimental en el proceso de consolidación de su especificidad. En el contexto al que nos hemos referido se definió a Piaget como un autor indispensable para entender el desarrollo propiciando, de este modo, dos acentos de la lectura: en primer lugar, el anclaje en el campo de la psicología evolutiva, en línea con las descripciones de la conducta por fases asociadas a edades; en segundo lugar, la fijación en el terreno de las teorías sobre la infancia.

A su vez, las operaciones de lectura han dado lugar a la identificación de Piaget a la figura de pedagogo y al constructivismo como una perspectiva macro en la cual inscribir las teorías y prácticas de la enseñanza. Los problemas epistemológicos que dan a la teoría, su carácter constructivista, reaparecen en las lecturas locales bajo la forma de estructuras cognitivas que son la condición necesaria para el pensamiento y la acción individual. Esta acción tiene una progresión que va desde las primeras conductas del bebé hasta el pensamiento científico. Allí es donde únicamente se reconoce la relación posible -cuando no resulta absolutamente inadvertida- entre la epistemología y la psicología. En la mayoría

de los usos permanecen fuera del área visible los problemas gnoseológicos relacionados con los mecanismos de producción de conocimiento.

La presentación de la obra piagetiana como fundamento psicológico para las prácticas áulicas operó escindiendo las dimensiones y problemas, como si el “Piaget psicólogo” pudiese ser desmontado del “Piaget epistemólogo” por el hecho de referir en cada caso a objetos de estudio diferentes.

Una rápida mirada a los programas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la FH y CE de la UNLP, arrojó resultados que coinciden con los hallados en el análisis de los programas de la carrera de Psicología, en el mismo período. Las vinculaciones de las referencias bibliográficas y los contenidos de las asignaturas presente en estos documentos, son un indicador de la forma en la que los docentes universitarios de esas carreras interpretaron la psicología y a la epistemología genéticas. Las áreas temáticas en las que los autores de esta obra fueron citados con mayor frecuencia se corresponden justamente con las de psicología - en su vertiente evolutiva y general-, y las de la enseñanza en sus dimensiones práctica y teórica. Estas observaciones refuerzan una tendencia, hallada en otras vías de la recepción, que consiste en la exacerbación del polo psicológico y educativo por sobre cualquier otro núcleo de problemas e hipótesis.

Desde las primeras lecturas argentinas, la obra tuvo un fuerte sesgo estructuralista. Denominada por momentos la “teoría de los estadios”, las investigaciones ginebrinas formaron parte de una serie de trabajos tan diversos como los de Skinner, Gesell, Wallon, Stern, Koffka, Janet o Anna Freud.

La *via regia* por la que Piaget ingresa a la Argentina es la de la pedagogía y no la de la psicológica experimental, la epistemología, la lógica o la reflexión filosófica. El punto de encuentro entre el escolanovismo y el constructivismo se da en el concepto de acción como piedra angular de la tríada enseñanza, aprendizaje y conocimiento, acción que se reencuentra en muchos de los métodos propuestos por Montessori o por Dewey para renovar las experiencias docentes. A pesar de que muchos autores se han encargado de mostrar las diferencias y también las incompatibilidades, en nuestro medio estas posiciones han sido amalgamadas en una perspectiva de fondo coherente.

Por otro lado, es posible conjeturar que la aparición del psicólogo en tanto nuevo experto en los fundamentos teóricos de las prácticas educativas, configuró una particular matriz de asimilación de la obra, en el cruce entre las ciencias de la educación y las corrientes psicológicas hegemónicas en las décadas de 1960 y 1970.

Será recién con la vuelta de la democracia, y con la eliminación del llamado “cupa cero” para la carrera de Psicología, que a través de un nuevo plan de estudios (1984), se creará una cátedra específica sobre el programa de investigación iniciado por Piaget, lo que modificará sensiblemente el panorama de las lecturas del constructivismo en la UNLP. A pesar de ello, la amplia difusión que desde los años ‘60 tuvo la Escuela de Ginebra en el ámbito educativo nacional y en la escena universitaria local, contribuyeron a la reproducción de la versión de la obra piagetiana entendida como una psicología evolutiva

encargada de la caracterización de las curiosas formas que adopta la acción del recién nacido y el pensamiento de los niños de edad escolar.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Caruso, M. & Fairstein, G. (1997a). "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)". En: A. Puiggrós, (Comp.), *Historia de la Educación en la Argentina, tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Caruso, M. & Fairstein, G. (1997b). "Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970-1976)". En: B. Freitag (Comp.), *Piaget: 100 años*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Dagfal, A. A. (1996). "Alfredo Calcagno: pedagogía científica y psicología experimental". *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2 (1/2), 109-123.
- Dagfal, A. A. (1997). "Entrevista a la Dra. Fernanda Monasterio Cobelo". Informe parcial de beca de iniciación UNLP, 37-56.
- Dagfal, A. (1998). "La creación de la carrera de psicología en la UNLP: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966)". En *Informe final beca de iniciación en la investigación científica y tecnológica*. La Plata: UNLP.
- Dagfal, A. A. (2004). "Para una "estética de la recepción" de las ideas psicológicas". *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*, 5 (1), 1-12.
- Delucchi, A. D. (1966). "Situación, personalidad, conducta". *Revista de Psicología [UNLP]*, 3, 33-36.
- Ferreiro, E. (1975). *Piaget. Los Hombres de la Historia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Finocchio, S. (Coord.). (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos para su Historia*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Foucault, M. (1957). "La psicología de 1850 a 1950". En: D. Huisman & A. Weber (1957). *Histoire de la philosophie européenne, T II*. Paris: Librairie Fischbacher. [Reproducido en Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, T I, 120-137. Traducción de Hernán Scholten].
- García, L. N. (2009). "La obra psicológica de Aníbal Ponce". *Anuario de Investigación*, 16, 173-182.
- García, L. N. (2013). *La recepción de la psicología soviética en la Argentina: lecturas y apropiaciones en la psicología, psiquiatría y psicoanálisis (1936-1991)*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [Tesis de Doctorado].

- García, L. N. (2014). "La civilización de la psiquis: ciencia y psicología en el pensamiento de Aníbal Ponce". En L. N. García, F. A. Macchioli & A. M. Talak, *Psicología, niño y familia en la Argentina (1900-1970). Perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Buenos Aires: Biblos.
- Jauss, H. R. (1972/2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthetique de la reception*. Paris: Gallimard.
- Jauss, H. R. (1979/1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de Vista*, 12, 34-40. [Traducción de Beatriz Sarlo].
- Katz, D. (1954). *Manual de Psicología*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kuhn, T. S. (1962/2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lourenço, O. & Machado, A. (1996). "In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms". *Psychological Review*, 103(1), 143-164.
- Luzuriaga, L. (1954/1992). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada
- Luzuriaga, L. (1961). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Marinello, J. (1958). *Ocho notas sobre Aníbal Ponce*. Buenos Aires: Cuadernos de cultura.
- Martí, E., & Rodríguez, C. (2012). *After Piaget*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Mayring, P. (2000). "Qualitative content analysis". *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 2.
- Moreno Pestaña, J. L. & Vázquez García, F. (2006). *Pierre Bourdieu y la filosofía*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Müller, U., Carpendale, J. I. M., & Smith, L. (Eds.) (2009). *The Cambridge Companion to Piaget*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murchison, C. (1964). *Manual de Psicología del Niño*. Barcelona: Editorial Francisco Seix, S.A.
- Nassif, R. (1961). "Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Tercera época*, 2.
- Parrat-Dayán, S. (2008). "A recepção da obra de Piaget no meio pedagógico dos anos 1920-1930". *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 1, 153-184.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1949). *Traité de logique: essai de logistique opératoire*. Paris: Colin.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la Epistemología Genética* [3 volúmenes]. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1981-83). *Le possible et le nécessaire (2 vol.)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ponce, A. (1931/1974). *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Cartago. [Los trabajos citados son los siguientes: (1929) *Gramática de los sentimientos*, T. II, pp. 7—78. (1931) *Problemas de psicología infantil*, T. II, pp. 393-492. (1936) *Ambición y angustia en los Adolescentes*, T. II. pp. 493-605.].
- Sánchez Vázquez, A. (2005). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. Ciudad Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Tau, R., Ribeiro, A. P., & Yacuzzi, M. L. (2011a). "Piaget en la Argentina: entre la Psicología y la Pedagogía". *Actas del XII Encuentro de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Buenos Aires.
- Tau, R., Ribeiro, A. P., & Yacuzzi, M. L. (2011b). "Notas para el estudio de la recepción de la obra piagetiana en Argentina. El caso de la Carrera de Psicología de la UNLP (1958-1983)". *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología*. Buenos Aires.
- Tau, R., Ribeiro, A. P., & Yacuzzi, M. L. (2011c). "Sobre la recepción de la obra piagetiana en Argentina: el caso de Aníbal Ponce". *Memorias del III Congreso Internacional de la Facultad de Psicología de la UNLP*. La Plata.
- Terán, O. (1983). *Aníbal Ponce: ¿El marxismo sin nación? México: Pasado y Presente*.
- Valsiner, J. (1998). "The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives". In: W. Damon & R. Lerner (Comp.) *Handbook of child Psychology*, vol 1. NY: J. Willey&Sons.
- Van der Veer, R. (1997). "Piaget in the plural: the story of his reception in Latin America". En: B. Freitag (org.) *Piaget: 100 Anos* (pp. 217-222). São Pablo: Cortez Editora.
- Vezzetti, H. (1994). "Presentación". En: H.Vezzetti, H. Klappenbach & J. C. Ríos, *La psicología en la Argentina* (pp. 1-13). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (2004). "Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional". En: F. Neiburg & M. Plotkin (Comps.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 293-326). Buenos Aires: Paidós.
- Woscoboinik, J. (2007). *Aníbal Ponce en la mochila del Che*. Buenos Aires: Proa XXI.

Los autores

Alicia María Lenzi

Es especialista en Psicología Genética (Instituto de Investigaciones-IPSE) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Ha sido Profesora Titular Ordinaria de Psicología Genética (UNLP), Profesora Adjunta Regular a cargo de Psicología y Epistemología Genéticas (UBA), directora de varias investigaciones sobre psicogénesis de nociones sociales (acreditadas por Secretaría de Ciencia y Técnica de UBA y UNLP), y profesora en diversos posgrados. Actualmente dirige tesis de doctorado en esta área.

Sonia Lilian Borzi

Es profesora y licenciada en Psicología por la UNLP. Obtuvo el Certificado de “Suficiencia investigadora” en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Es Profesora Titular Ordinaria de Psicología Genética, Facultad de Psicología, UNLP. Y desde 1998, integrante de diversos proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Directora de un proyecto de investigación en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología; y de proyectos de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología, UNLP.

Julio Daniel Del Cueto

Es licenciado en Psicología por la UBA y Profesor Adjunto Ordinario en la Facultad de Psicología de la UNLP. Ha sido integrante de diversos proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y de la UBA. Actualmente dirige el proyecto “Participación en redes sociales, uso de texto abreviado y comprensión lectora de textos académicos en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNLP” en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología (Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UNLP).

Ramiro Tau

Es profesor y licenciado en Psicología por la UNLP. Es Profesor Adjunto Ordinario de la Cátedra de Psicología Genética y JTP Ordinario de la Cátedra de Corrientes Actuales en Psicología, de la Facultad de Psicología, UNLP. Ha sido becario de entrenamiento de la

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires y becario doctoral del CONICET. Actualmente es Investigador del Instituto de Investigaciones en Psicología (InPsi), y se encuentra en proceso de finalización de su tesis de doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

María Florencia Gómez

Es licenciada y profesora en Psicología por la UNLP. Es Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Es docente de las Cátedras de Psicología Genética, Seminario de Psicología Experimental y Psicopatología II en la Facultad de Psicología, UNLP. Actualmente es alumna de la Maestría en Tecnología Informática aplicada a la Educación de la Facultad de Informática, UNLP. Integrante de proyectos de investigación y de extensión de la UNLP.

Luciano O. Peralta

Es profesor en Psicología por la UNLP. Es docente de la Cátedra de Psicología Genética, UNLP, desde marzo de 2015. Ha sido adscripto alumno y auxiliar alumno de la misma Cátedra, durante el período comprendido entre 2009 y 2014, realizando actividades de extensión, investigación y colaboración con las tareas docentes. Coautor de trabajos presentados en diversos eventos científicos. Asimismo, es Profesor de la asignatura "Psicología" en el Bachillerato de Bellas Artes, sistema preuniversitario de la UNLP.

Natalia Luján Soloaga Piatti

Es estudiante de la licenciatura en Psicología de la UNLP. Ha sido adscripta alumna de la Cátedra de Psicología Genética durante el período comprendido entre 2012 y 2014. Actualmente, se desempeña como auxiliar alumna de la misma Cátedra, realizando actividades de investigación y colaboración con las tareas docentes. Coautora de trabajos presentados en diversos eventos científicos.

Daiana Nieves

Es estudiante de la licenciatura y el profesorado en Psicología de la UNLP. Se desempeña como adscripta alumna en la Cátedra de Psicología Genética desde el año 2014, realizando actividades de investigación y colaboración con las tareas docentes. Coautora de trabajos presentados en diversos eventos científicos.

Martina Cabra

Es estudiante de la licenciatura en Psicología de la UNLP. Se ha desempeñado como adscripta alumna de la Cátedra de Psicología Genética durante el periodo comprendido entre el 2011 y el 2013. Actualmente, es auxiliar alumna de dicha Cátedra. En el marco del grupo de trabajo, ha participado de diversas actividades de investigación y colaboración con las tareas docentes. Coautora de trabajos presentados en diversos eventos científicos.

Vanesa Hernández Salazar

Es licenciada y profesora en Psicología por la UNLP. Alumna de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNLP. Docente de la Cátedra Psicología Genética. Ha sido becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Pcia. de Buenos Aires e integrante de diversos proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Ha sido codirectora de proyectos de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología, UNLP. Autora de numerosos trabajos presentados en diversos eventos científicos.

Josefina Pereyra

Es licenciada en Psicología por la UNLP. Es docente de la Cátedra de Psicología Genética, UNLP, desde el año 2010. Se ha desempeñado como coordinadora de campo de un proyecto de extensión acreditado por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología, UNLP. Coautora de trabajos presentados en diversos eventos científicos.

Julia Pascal

Es licenciada y profesora en Psicología por la UNLP. Alumna de la Carrera de Especialización en Evaluación y Diagnóstico Psicológico, UNLP. Docente de la Cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología, UNLP; y JTP interina de Problemáticas Epistemológicas en Psicología en la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Fue becaria de investigación de la UNLP, e integrante de proyectos de investigación y extensión en la Facultad de Psicología, UNLP. Fue concurrente del Hospital San Roque de Gonnet.

María Luciana Yacuzzi

Es licenciada en Psicología por la UNLP. Docente de la Cátedra de Psicología Genética desde el año 2011. Integrante de proyectos de investigación acreditados por Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP; y de proyectos de becaria de extensión acreditados por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología, UNLP. Actualmente se desempeña como becaria de investigación de la UNLP.

El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad :
perspectivas, debates e investigaciones actuales / Sonia Lilian
Borzi ... [et al.] ; coordinación general de Sonia Lilian Borzi. - 1a ed
adaptada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1322-7

1. Desarrollo Cognitivo. I. Borzi, Sonia Lilian II. Borzi, Sonia Lilian , coord.
CDD 155.4

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2016
ISBN 978-950-34-1322-7
© 2016 - Edulp

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA