

Introducción

José Antonio Castorina

Los problemas

Las investigaciones en la psicología del desarrollo cognoscitivo y en la psicología de los conocimientos sociales han dado lugar a diferentes teorías, que proporcionan explicaciones para los siguientes problemas: ¿cuál es la naturaleza de los procesos de cambio conceptual?, ¿cómo se producen los conceptos en diferentes contextos?, ¿cuál es la dinámica de los aprendizajes de los conocimientos sociales en la sala de clase? o ¿de qué modo se puede articular el conocimiento individual con las prácticas sociales?

Podemos distinguir, entre otras, la teoría constructivista vinculada a la tradición piagetiana; la corriente sociohistórica basada en las ideas de Vigotsky; el contextualismo —que pretende estar inspirado en dicho pensamiento—, y las diversas teorías neoinnatistas. Además, la intervención de teorías provenientes de otras disciplinas, como la teoría de las representaciones sociales.

Ahora bien, si se examina con cuidado la historia de este campo disciplinario, se pueden distinguir tres modalidades en la práctica de la producción de conocimientos. En primer lugar, la investigación empírica, dirigida a verificar hipótesis sobre un campo de conocimiento, por ejemplo, cuando Piaget estudió cómo los niños interpretan relatos hipotéticos acerca de situaciones morales; o bien, cuando otros investigadores estudian cómo piensan los niños sus derechos a la privacidad en la sala de clase, ante situaciones que ponen en juego la posible violación de tales derechos.

En segundo lugar, algunos investigadores produjeron un conocimiento propiamente teórico, por ejemplo, cuando Vigotsky elaboró el concepto de *interiorización de la cultura*, o cuando Piaget trató de explicar cómo los niños construyen su autonomía moral.

En tercer lugar, y sobre todo, queremos señalar la dimensión metateórica que corresponde, principalmente, a los análisis de los conceptos centrales de un programa de investigación, respecto de sus definiciones: si son rigurosas, flexibles e iluminadoras de algún campo de fenómenos; o, por el contrario, si mantienen la imprecisión y la circularidad características del sentido común. Aquí evocamos las críticas de Valsiner (1997) a la utilización del término en la psicología transcultural, mostrando que no ha pasado, en general, de ser una noción del sentido común, con su vaporosidad e imprecisión.

Más aún, para elucidar el significado de los conceptos en la psicología del desarrollo, hay que reconstruir su formación dentro de un programa de investigación, en función de los objetos de conocimiento o del campo de fenómenos que pretende cernir, y establecer sus conexiones con otros conceptos más o menos conexos. Tal es el caso de los términos: *cultura*, *representación social*, *ideología*, *egocentrismo*, utilizados sin mayores aclaraciones por los investigadores.

A la misma dimensión de análisis, corresponde explicitar los presupuestos filosóficos de las teorías psicológicas. Se trata de identificarlos y establecer su impacto sobre la formulación de los problemas y la elección de los métodos de investigación. Las argumentaciones sobre estas cuestiones son una parte central de la competencia entre los programas, y de ellas depende, en buena medida, la sustentabilidad o la derrota de las teorías elaboradas. Aquí podemos mencionar los análisis de Vigotsky (1991), que relacionaron la crisis de la psicología de su tiempo con las tesis de la filosofía idealista y el materialismo naturalista; o el cuestionamiento de Fodor (1980) a todas las teorías del desarrollo y del aprendizaje, no porque sean empíricamente falsas, sino porque son lógicamente imposibles.

Se podría afirmar que las tres modalidades mencionadas de la producción de conocimientos, la investigación empírica, la elaboración teórica y el análisis conceptual, se articulan dinámicamente en el interior de las distintas disciplinas. Ello sucede en las obras más destacadas, desde la psicología social hasta la psicología de la educación o del desarrollo. Sin embargo, la mayor parte de la investigación psicológica, tal como se lleva a cabo en las instituciones académicas, exhibe un marcado predo-

minio de la modalidad empírica, en desmedro de las otras. Bajó la influencia de la epistemología positivista, se hace depender la investigación sólo de las potencialidades del método científico y de los análisis estadísticos para producir conocimientos. De este modo, la elaboración teórica y el análisis conceptual tienden a ocupar un lugar secundario, o son excluidos de la investigación llamada *objetiva* (Kukla, 1989; Machado, Lourenço y Silva, 2000).

El tratamiento de los problemas conceptuales no es —como se ha creído tantas veces— un patrimonio de los filósofos, sino un interés principal de los psicólogos que buscan recuperar el equilibrio dinámico de su disciplina. En otras palabras, ocuparse del impacto de los presupuestos ontológicos y epistemológicos en la psicología del desarrollo cognoscitivo, o del alcance y los límites de sus conceptos, es relevante para el avance de la disciplina (Overton, 1998). Pero establecer la inteligibilidad de las teorías, y explicar su significado, requiere considerar que estas, a su vez, han sido elaboradas para coordinar y estructurar la investigación empírica. Es decir, la modalidad conceptual es inseparable de las otras modalidades de investigación psicológica. De esta forma, el análisis es posible como parte integral del proceso de construcción de hipótesis y conceptos, ya que la apreciación más pertinente de estos últimos depende del momento de elaboración, la situación del contexto en que se producen, o la índole de los problemas en juego.

En otras palabras, el propio investigador puede evaluar el alcance y los límites de sus conceptos al considerar el contexto de su producción o la índole de los problemas para los que fueron elaborados. Por ello, dicho análisis es una actividad interna a la investigación psicológica, aunque se requiera la utilización de herramientas filosóficas y de la historia del propio pensamiento psicológico.

En esta perspectiva, se pueden formular algunas preguntas a los fundadores de corrientes influyentes del pensamiento psicológico, como Piaget, Vigotsky, Moscovici, los teóricos del cognitivismo o de la psicología cultural. Para dar sólo algunos ejemplos: ¿cuáles fueron las modificaciones que sufrieron las relaciones entre individuo y sociedad en la teoría de Piaget?; sus tesis sobre el juicio moral en los niños, ¿están condenadas

a no ser otra cosa que una mirada intelectualista? En el caso de Vigotsky: ¿cuáles fueron las vicisitudes de las relaciones entre el concepto de representación colectiva y su interpretación de la cultura? Con respecto a la teoría de las representaciones sociales, ¿cómo distinguir y articular los conceptos conexos de representación social e ideología?

Este libro se ocupa, en buena medida, de estas cuestiones, aunque hay espacio también para un trabajo empírico, vinculado con una perspectiva constructivista y que intenta ilustrar el modo en el cual estas problemáticas se articulan hacia el interior de esa perspectiva.

El libro

El análisis conceptual que se intenta desarrollar en este texto aspira a provocar una apertura intelectual al diálogo entre corrientes de pensamiento (teorías dentro de la psicología del desarrollo de los conocimientos sociales) y entre distintas disciplinas (la psicología del desarrollo, psicología social, la filosofía y las ciencias sociales). Tanto el trabajo sobre las nociones empleadas por los psicólogos, como sobre los presupuestos básicos, apunta a esa dirección y es un objetivo central de la compilación de los trabajos.

La obra que se presenta contiene una serie de artículos con temáticas diversas que van desde una teoría del cambio conceptual, pasando por las vicisitudes del concepto de cultura en la psicología del desarrollo, o el estudio de un conocimiento social, hasta el problema de situar las representaciones sociales en su horizonte ideológico. Sin embargo, de un modo u otro, los artículos plantean problemas vinculados con las modalidades de investigación antes señaladas.

En la Primera Parte, se abordan las cuestiones conceptuales más amplias: de un lado, el modo de intervención de los presupuestos ontológicos y epistemológicos en la investigación; del otro, una mirada crítica al problema de la novedad en el desarrollo psicológico.

El capítulo 1, "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo", intenta reconstruir el modo en que la mayor parte de la historia de la psicología del desarrollo ha transcurrido bajo

un marco epistémico proveniente del pensamiento moderno, y se ha constituido por los supuestos ontológicos y epistemológicos del dualismo y del reduccionismo.

Dicho marco se convirtió en el *aire intelectual* que respiraron —y aún respiran— buena parte de los investigadores, y a partir del cual se formularon ciertos problemas, y otros se hicieron invisibles. Incluso, en algunos casos, el modo de preguntar, hacia el interior de este marco, resultó un obstáculo para alcanzar una respuesta consistente. Entre estos últimos, se encuentran muchas de las explicaciones producidas a propósito del surgimiento de la novedad en el desarrollo psicológico, o los sistemas de conocimiento. Por otra parte, y desde el punto de vista epistemológico, la escisión de la teoría y la observación, así como el inductivismo, dan lugar a la propuesta de una única metodología y de un único modelo de explicación para el desarrollo. Claramente, el desequilibrio entre investigación empírica, teórica y conceptual, sobre el que hemos insistido, proviene de la estrategia de la escisión (Valsiner, 2006).

Por otra parte, las críticas del pensamiento posmoderno al dualismo entre representación y mundo, o entre el individuo y la sociedad, están plenamente justificadas. Sin embargo, lo que se ofrece en su lugar no resulta convincente, ya que algunos enfoques contextualistas y discursivos corren los riesgos del reduccionismo y del relativismo epistemológico. Frente a estas posturas, resulta necesario recurrir a un marco epistémico alternativo, ya esbozado en alguno de los autores clásicos tratados en este libro, como Moscovici, Vigotsky y Piaget. De este modo, se pueden superar las dificultades del pensamiento de la escisión y formular explicaciones más potentes sobre el desarrollo de los conocimientos.

El capítulo 2, “Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo”, aborda en primer lugar el pensamiento naturalista que ha orientado la práctica psicológica, aunque distinguiendo el marco epistémico, como producto de la historia intelectual de Occidente, y la naturalización de la vida psicológica en la vida cotidiana y en los profesionales, como un efecto ideológico de las prácticas sociales. El trabajo propone relacionar ambos tipos de naturalización y sugiere que una crítica rigurosa de los implícitos sociales de la psicología

puede contribuir a desactivarlos parcialmente. Luego, se cuestiona al enfoque culturalista como la contracara del naturalismo, por su sesgo ideológico y por su compromiso con el marco epistémico de la escisión.

El capítulo 3, “El cambio conceptual en psicología: ¿cómo explicar la novedad cognoscitiva?”, es un estudio crítico sobre la reciente propuesta de Susan Carey para explicar la emergencia de las teorías infantiles. Sus investigaciones empíricas de la transformación de las nociones biológicas y matemáticas en niños y bebés muestran el carácter irreductible de las ideas infantiles a otras anteriores, aunque la autora no abandona la tesis de las representaciones *de dominio* innatas. En otras palabras, aún permaneciendo dentro de la perspectiva neoinnatista —por tanto, naturalista—, propone el *bootstrapping* como proceso de construcción de teorías infantiles a partir de otras. Más allá de su carácter provisorio, y de otras dificultades, ha tenido el mérito de abrir un enfoque dialéctico para el problema central de todo estudio sobre el cambio conceptual: la producción de la novedad cognoscitiva. Muestra las ventajas del diálogo entre un neoinnatismo renovado y la perspectiva constructivista dialéctica, lo que puede resultar extraño a primera vista. Como consecuencia, se abre un amplio camino para retomar la problemática del cambio conceptual en los estudios sobre los conocimientos de la sociedad.

En la Segunda Parte, se abordan las cuestiones conceptuales referidas a la influencia del marco epistémico relacional, en los textos piagetianos sobre el juicio moral y sobre las interacciones entre el individuo y la sociedad, o entre el conocimiento individual y el marco epistémico.

El capítulo 4, “El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y al relativismo”, se centra en la exploración del significado de los presupuestos filosóficos para la investigación del juicio moral. Se muestra cómo Piaget supera el dualismo entre vida interior y la conducta, al proponer un marco relacional para pensar la actividad individual y la interacción social. Sin embargo, se pone en evidencia el déficit —desde el punto de vista de los problemas contemporáneos—, consistente en no diferenciar los distintos tipos de heteronomía social presentes en los juicios morales, en especial, las restricciones

institucionales. Además, se examina la persistencia del pensamiento de la escisión en la psicología moral, ya sea en el naturalismo moral o en el relativismo contextualista, se identifican sus dificultades, y se los compara críticamente con la perspectiva constructivista.

Por su parte, el capítulo 5, "Conocimiento individual y sociedad en Piaget. Implicaciones para la investigación psicológica", presenta una cuidadosa reconstrucción de las vicisitudes de los conceptos de *egocentrismo* y *sociocentrismo* en diferentes momentos de la obra de Piaget. Muy particularmente, discute, desde el estado y los problemas de la psicología actual, el significado del pasaje de la heteronomía a la autonomía, y del egocentrismo a la descentración, en la psicogénesis, de las ideas infantiles sobre la sociedad. Incluso, analiza la intervención de la ideología en la historia de la ciencia, destacando la renovación teórica involucrada en el concepto de ideología o marco epistémico, resultante de la colaboración de Piaget con Rolando García. El examen concluye que la utilización sistemática de este concepto podría ayudar a que los estudios constructivistas comiencen a compensar su déficit en otorgar una participación a la cultura, las representaciones sociales o las prácticas institucionales en la conformación de las ideas. Más allá de las limitaciones del pensamiento piagetiano, el artículo defiende la pertinencia de seguir explorando la relación entre el individuo y la sociedad, en la zona de confluencia entre la psicología y las ciencias sociales.

En la Tercera Parte, se aborda el análisis conceptual de las categorías centrales utilizadas en la psicología social y en la psicología cultural del desarrollo: las representaciones colectivas, la cultura, las representaciones sociales y la ideología.

El capítulo 6, "La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica", trata sobre el término *cultura*, que cuenta con una extensa historia en el pensamiento occidental desde el siglo XVI. En la psicología, desde Wundt y, sobre todo, en Vigotsky, la cultura ha adquirido un lugar central en la investigación del desarrollo. Las obras de este último, y de los psicólogos culturales que se reconocen sus herederos, han producido una ruptura epistemológica continuada con las definiciones de cultura propias del sentido común.

Vigotsky, más tarde Wertsch, o Cole, y también psicólogos vinculados a la antropología, como Shweder, han avanzado en la superación de tal obstáculo, proponiendo unidades de análisis que relacionan sistemáticamente los componentes de la experiencia cultural. En otras palabras, han examinado la articulación dinámica entre actividad individual y herramientas culturales, o entre la línea natural y la línea cultural del desarrollo. El trabajo pone de manifiesto las dificultades en la construcción del concepto de *cultura* en la psicología del desarrollo, sobre la base de los problemas planteados y de los nuevos desafíos que enfrentan los investigadores. Por otra parte, los autores muestran cómo el marco epistémico de la escisión entre el individuo y la sociedad condiciona la elección de las unidades de análisis en las investigaciones neoinnatistas. Para un enfoque que reduce la cultura a las representaciones individuales, las unidades de análisis están centradas en dichas representaciones. Esto resulta, a todas luces, insuficiente, ya que dejan sin explicar aspectos sustantivos de la intervención de la cultura sobre las adquisiciones infantiles.

En síntesis, la discusión del concepto de cultura indica que un marco epistémico relacional parece ser más fructífero para la investigación psicológica: la cultura opera para organizar la vida de los individuos en su contexto social y, al mismo tiempo, pertenece al sistema psicológico individual.

El capítulo 7, "Cultura, diversidad y sentido común. Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky", se basa en la tesis de que los objetos de la psicología no son naturales, sino construcciones conceptuales, y forman parte de un contexto histórico más amplio, tal como lo ha mostrado Danziger (1993). De este modo, se estudian las relaciones históricas entre las representaciones colectivas y el pensamiento psicológico de Vigotsky, y se muestra cómo el concepto de *cultura*, en este autor, y el que inspiró a Moscovici en su teoría de las representaciones sociales, guardan relaciones complejas en tanto responden a tradiciones diferentes.

Como se mostró en el capítulo 4, con respecto a las ideas sociales de Piaget, Vigotsky y Moscovici cuestionaron el dualismo de Durkheim y convergieron en presentar una relación dialéctica entre el individuo y la

sociedad, lo que constituye la base para establecer la compatibilidad entre la psicología sociohistórica y la teoría de las representaciones sociales. Los autores destacan algunas diferencias al considerar la intervención cultural en la conformación de la subjetividad. En Vigotsky, se adquieren modos crecientes de autonomía individual respecto de los instrumentos culturales. En tanto, en Moscovici, la subjetividad queda prisionera de las creencias sociales que organizan la identidad.

Retomando la discusión sobre el análisis conceptual, presentada en esta introducción, la contribución de este trabajo reside en verificar que una reconstrucción histórica de los conceptos en los programas de investigación, en este caso la cultura, las representaciones colectivas y las representaciones sociales, puede elucidar su significación. Es decir, esas categorías adquieren mayor precisión cuando se las examina en el curso histórico de las relaciones entre los programas de investigación. En este sentido, tal estudio ha permitido aclarar algunos aspectos del pensamiento de Vigotsky, y situar mejor las representaciones sociales respecto de la escuela sociohistórica.

El capítulo 8, "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática", intenta precisar las vinculaciones entre ideología y representación social, examinando la producción del sentido común. El trabajo manifiesta la enorme dificultad que involucra interpretar la tesis según la cual, la ideología es el horizonte sobre el que se recortan las representaciones sociales. Esto se debe, principalmente, al estado crítico del concepto de *ideología* en el pensamiento contemporáneo, así como a la diversidad de sus significados, desde el marxismo clásico hasta Gramsci o Althusser. Una conclusión principal, a la que llega este capítulo, es que no se puede establecer una distinción estricta entre representación social e ideología, y no hay dudas de que ambas provienen de las prácticas sociales y se imponen a la conciencia de los individuos. Probablemente, dos proyectos intelectuales subyacen a las notas, más o menos diferentes, que se identifican. Mientras la teoría de las representaciones sociales trata de reivindicar el sentido común, estudiando su génesis social, la teoría social enfoca la ideología en los términos de la dominación.

Cabe señalar que estudios psicológicos recientes sobre la adquisición de las ideas infantiles de la sociedad, particularmente las ideas respecto de la institución escolar, o del sistema de gobierno, incluso la historia, dan creciente intervención a las creencias sociales. Esto es, las concepciones de los niños y alumnos sobre la sociedad, o la *conciencia histórica*, parecen involucrar conocimientos de sentido común y perspectivas más amplias acerca de la sociedad o de la historia. Por esta razón, este ensayo de elucidación conceptual puede contribuir a la propia investigación psicológica (Castorina, 2005).

Por último, en el capítulo 9, “La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos”, se presenta una indagación empírica, que se efectúa bajo una perspectiva constructivista, atenta a las restricciones de las prácticas institucionales sobre el conocimiento infantil. Tanto el diseño de la investigación como la interpretación de los datos han estado orientados por un marco epistémico relacional: el niño no produce conocimiento acerca de sus derechos en un vacío social, sino en el mundo de las prácticas sociales de las que participa en la escuela. De este modo, se suponen ciertas creencias sociales que condicionan la elaboración infantil de ideas acerca de sus derechos, así como la intervención prescriptiva de la institución sobre los sujetos. Ambas modulan la elaboración de las ideas acerca del derecho a la intimidad, sin por ello quitar especificidad a la construcción propiamente conceptual.

Se ha encontrado en los sujetos un reconocimiento débil del derecho a la intimidad, debido a las restricciones provenientes del cumplimiento de una normativa escolar o de las imágenes del *buen alumno*. De este modo, el capítulo da un paso adelante en el proyecto de compensar los déficits del enfoque constructivista.

Finalmente, buena parte de los trabajos que figuran en el texto son resultado de las actividades de un equipo de investigación, subsidiado por la Universidad de Buenos Aires*.

* Proyecto UBACyT: *Problemas teóricos en investigación sobre el conocimiento social de los niños*. Director: Dr. José Antonio Castorina.