

El recurso a la historia en la reconstrucción de la psicogénesis de los conocimientos sobre la sociedad

Raquel C. Kohen

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

La intención de J. Piaget era construir una epistemología científica que le permitiera responder a la pregunta: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?

Y este propósito de su obra explica su recurso tanto a la historia de las disciplinas científicas como a los niños; aunque ni las primeras predicen cómo los sujetos desarrollarán sus conocimientos ni los segundos los replican. Lo que se postula es una continuidad funcional, una identidad en la manera como niños, adolescentes y científicos se enfrentan al mundo y tratan de explicarlo.

Cuando desde esta perspectiva se emprende la reconstrucción de la ontogénesis de un conocimiento, se recurre a las disciplinas científicas, al menos, de dos maneras.

La primera es la revisión del estado disciplinar actual del tema cuya psicogénesis nos ocupa, porque dicho conocimiento constituye el horizonte de la génesis. Su objetivo es contribuir a delimitar el objeto de estudio.

La segunda es el recurso a la historia de esas disciplinas, a los modos como han explicado el problema por el cual preguntamos a los niños y adolescentes en distintos momentos históricos, prestando especial atención a cómo unas explicaciones han dado lugar a otras.

El recurso a la historia de las disciplinas constituye una herramienta útil para abordar la reconstrucción de la ontogénesis de los conocimientos. Siguiendo la tradición iniciada por el propio Piaget, nuestros trabajos se inscriben en una corriente de investigación que utiliza esta estrategia metodológica en el estudio del desarrollo del conocimiento sobre la sociedad.

Palabras clave: psicogénesis, historia de la ciencia, sociedad.

NOTA: Este trabajo está basado en la tesis doctoral de la autora, dirigida por Juan Delval y defendida en la Universidad Autónoma de Madrid, 2003. La realización de la tesis fue posible gracias a una beca del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, otorgada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la República Argentina. Y también gracias a la colaboración del proyecto «La comprensión infantil de las normas y la convivencia social», financiado por la Comunidad de Madrid (Ref. 06/0177/2000).

Abstract

Jean Piaget's aim was to build up a scientific epistemology to answer the following question: how is it possible to move from a lower level of knowledge towards a higher one? Piaget's aim explains his approach to the history of scientific disciplines as well as his approach to children, despite the former does not predict how subjects will develop their knowledge nor the latter reply them. A functional continuity is then postulated, *i.e.* there is an identity between children, adolescents, and scientists when facing the world. History of science is approached here in two ways. First, to review current state of the art whose psychogenesis is at focus is relevant because such knowledge is the horizon of genesis. Its goal is to delimit its object of study. Second, to call on history of such disciplines, the way how children and adolescents are asked in different historical moments, paying special attention to how some explanations give place to others. To call on the history of disciplines is a useful tool to approach the reconstruction of the psychogenesis of knowledge. According to the tradition established by Piaget, this work is placed within a researching trend that makes use of this methodological strategy to study the development of knowledge about society.

Keywords: psychogenesis, history of science, society.

La intención de Jean Piaget era construir una epistemología científica, aunque esto no suele recordarse cuando se hace referencia a su contribución. Una epistemología que le permitiera responder a cómo se elaboran los conocimientos, o de manera más precisa: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?

Por el contrario, entiendo que no debemos renunciar a este punto de partida. Entre otras razones, porque la intención de elaborar una epistemología rigurosa explica su recurso tanto a la historia de las disciplinas científicas como a los niños.

La teoría formulada por Piaget sostiene que todo conocimiento se desarrolla por aproximaciones sucesivas que involucran procesos de diferenciación, coordinación e integración. Asumir sus tesis básicas –el constructivismo, el interaccionismo, el realismo crítico y la Teoría de la Equilibración– significa considerar que el conocimiento no es una copia de lo real ni constituye un efecto directo de la transmisión cultural.

Esta teoría nace para responder a problemas epistemológicos, y recurre a la psicología con el objeto de dar sustento empírico a sus hipótesis acerca de la construcción de los conocimientos. Con el doble tratamiento epistemológico y psicológico se propone conciliar la deducción rigurosa con la contrastación empírica.

La psicología genética indaga cómo los niños y adolescentes construyen su conocimiento. Con la reconstrucción de la ontogénesis se pretende colaborar en la explicación de la progresión de las ciencias. Esta modalidad de estudio reposa en el postulado de una analogía funcional entre la elaboración de los conocimientos en los niños, los

adultos y los científicos, que no implica de ninguna manera que los primeros «repliquen» la historia de las disciplinas científicas.

Más bien se considera que la reconstrucción de la psicogénesis puede ayudar a entender la progresión de las ciencias en tanto ofrece material empírico sobre cómo se organizan y se transforman los conocimientos. Este material permitiría «rellenar» lagunas en la historia de la disciplina que se ocupe de aquellos conocimientos; puesto que si bien el método histórico-crítico permite evaluar el alcance real de las nociones a través de su construcción histórica entendida no de una manera anecdótica sino como una historia del pensamiento científico en sí mismo (Piaget, 1970), presenta este tipo de insuficiencias. Los resultados del análisis psicogenético ofrecen, entonces, evidencia psicológica que puede ser utilizada como complemento al método histórico-crítico, aportando descripciones e interpretaciones sobre los niveles de desarrollo y la transición de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento que ayudarían a entender cómo se van transformando las disciplinas científicas.

Pero las relaciones entre psicología e historia de las ciencias se conciben con carácter dialéctico. Mientras la psicología genética ofrecería pistas para comprender las transformaciones que ocurren en las ciencias, la historia de las disciplinas y su estado actual funcionarían como una guía epistemológica en el desarrollo de los estudios psicogenéticos.

Cuando desde la perspectiva de la epistemología y la psicología genética se emprende la reconstrucción de la ontogénesis de un conocimiento, se recurre a las disciplinas científicas al menos de dos maneras; aunque, justo es anticiparlo, en ambos casos se trata de un uso instrumental.

La primera, y más frecuente, es la revisión del estado disciplinar actual del tema cuya psicogénesis nos ocupa. Su objetivo es contribuir a delimitar el objeto de estudio. O en otras palabras, aclarar qué dice la ciencia sobre aquello por lo cual se va a indagar a los sujetos en desarrollo. El conocimiento disciplinar constituye el horizonte de la génesis. Primero, porque es el estado más avanzado de conocimiento que hasta el momento se ha alcanzado en ese campo. Segundo, porque es lo que una sociedad oferta como conocimiento compartido y válido sobre un campo, y a través de múltiples canales, y muchas veces de manera «vulgarizada», pone a disposición de sus nuevos miembros a través de la transmisión cultural. Este recurso a las ciencias para caracterizar los objetos de conocimiento pone de manifiesto la importancia que se atribuye a los contenidos en el proceso de construcción, siendo esta estrategia metodológica contraria a la idea de que el desarrollo cognitivo en la perspectiva piagetiana sólo consiste en la elaboración de estructuras.

La segunda estrategia metodológica es el recurso a la historia de esas disciplinas. O con más precisión, a los modos en que éstas han explicado nuestro problema –aquel por el cual preguntamos a los niños y adolescentes– en distintos momentos históricos. Y

fundamentalmente, cómo unas explicaciones han dado lugar a otras. Se trata entonces de una pregunta por las transformaciones. Por cómo una disciplina, a lo largo de su constitución, cambia sus concepciones sobre un fenómeno, cómo pasa de un nivel de conocimiento menos avanzado a otro más avanzado (desde unas explicaciones menos potentes a otras más sólidas, más predictivas, más consistentes, más abarcativas, más coherentes; o que al menos lo parecen). Los distintos modos de explicar un fenómeno, los supuestos o premisas que se asumen desde cada perspectiva o los tipos de razonamiento que en ella subyacen, constituyen una guía epistemológica para analizar e interpretar las respuestas que nos ofrecen los sujetos en desarrollo. Esto es, una herramienta en la tarea de reconstruir la psicogénesis de un conocimiento (entendida como la caracterización de los niveles estables en la construcción de una noción durante el desarrollo y la manera en que se avanza desde uno de ellos al siguiente).

En cualquier caso, debemos recordar que al establecer relaciones entre psicología e historia nunca suponemos que la psicogénesis replique la historia, ni que ésta prediga cuáles serán los conocimientos que desarrollen los sujetos. Por tanto, no se trata de buscar niños aristotélicos, o adolescentes newtonianos. Lo que se postula es una continuidad funcional, una identidad en la manera como los niños, adolescentes y científicos se enfrentan al mundo y tratan de explicarlo. Cómo formulan hipótesis y las contrastan, de manera más o menos sistemática según el caso y según el quién. Cómo las contradicciones los conducen a revisar sus concepciones.

Ciertamente, en ocasiones nos encontramos con curiosas semejanzas de contenido. Pero éstas parecen responder a las limitaciones que una cierta concepción sobre el mundo tiene para explicar los fenómenos que allí ocurren. Niños y científicos tienen en común que confrontan sus hipótesis con el mundo; el cual, con independencia de la disposición de sus creadores, no siempre las deja pervivir al poner de manifiesto su insuficiencia o su falta de coherencia. Las semejanzas habría que buscarlas también en la manera como se organizan las teorías científicas y las «teorías» infantiles; en que niños y científicos construyen «observables» y los utilizan en sus explicaciones, toman en cuenta nuevos aspectos de un problema, prestan atención a factores que antes consideraban ajenos a un fenómeno, establecen nuevas relaciones. En *Psicogénesis e historia de la ciencia* (1982), Piaget y García defienden que las teorías científicas, así como las infantiles, en sus inicios tienden a explicar los problemas atendiendo únicamente a factores internos, conformando así teorías de tipo intrarrelacional. Las teorías, posteriormente, incluyen el establecimiento de relaciones con otros problemas, fenómenos o nociones contiguas, transformándose en teorías de tipo interrelacional para, finalmente, convertirse en teorías transrelacionales al insertar los fenómenos «emparentados» en sistemas articulados de conjunto.

El recurso al estado actual y a la historia de las disciplinas constituye una herramienta útil a la hora de abordar la reconstrucción de la ontogénesis de los conocimientos.

Al enfrentarnos al estudio del conocimiento sobre la sociedad nos encontramos con el hecho de que todos los fenómenos sociales tienen rasgos compartidos que permiten agruparlos, pudiéndose establecer parcelas que requieren a su vez explicaciones específicas. Los hechos sociales se despliegan ante los ojos de quien intenta comprenderlos –sean niños o científicos– como fenómenos complejos; pueden ser concebidos simultáneamente como políticos, económicos, jurídicos, etcétera. La organización en subcampos y la realización de distintos tipos de análisis (aunque muchas veces complementarios) permiten explicar su funcionamiento de manera más ajustada y predecir mejor el curso de los acontecimientos.

Desde la perspectiva del sujeto cognoscente, esta necesidad da lugar a una progresiva organización del mundo social en campos, ámbitos o subdominios, que le permite diferenciar entre tipos de fenómenos sociales y sus propiedades adjudicándoles una cierta ontología. Asimismo, le ayuda a establecer planos o dimensiones de análisis de los fenómenos y realizar distintas aproximaciones para interpretarlo en sus diversas facetas.

De manera análoga, el estudio de los fenómenos sociales ha dado lugar, históricamente, al surgimiento de distintas disciplinas. Cada una de ellas delimita sus objetos de estudio, formula problemas de una manera específica y utiliza métodos propios. Por ello, aunque genéricamente pertenecen al mismo ámbito –el de las denominadas Ciencias Sociales– la Sociología, la Economía o la Política encaran el estudio de la sociedad de una manera peculiar. Los objetos de estudio propios de cada una de estas disciplinas pueden involucrar clases de fenómenos, comprometer algunos de sus rasgos o referirse a aspectos de su funcionamiento; lo cual puede dar lugar a múltiples formas de abordar un campo permitiendo establecer niveles en su análisis. Las ciencias sociales conforman un conjunto de disciplinas emparentadas cuyas fronteras suelen ser difusas. Aún más, pueden concebirse como una subclase de las disciplinas humanas en general, con las que también mantienen estrechas relaciones y a las que muchas veces ofrecen explicaciones complementarias. Pero el hecho de diferenciarlas y promover un tratamiento multidisciplinar colabora en la empresa de explicar mejor el funcionamiento de los fenómenos humanos y de la sociedad.

Una vez más, la comparación entre el desarrollo del pensamiento infantil y el de las ciencias radica más en los procesos (de diferenciación, de búsqueda de principios explicativos propios de un tipo de fenómenos, de integración) que en los contenidos. En consecuencia, no se presupone que los campos de conocimiento que se elaboran en el curso del desarrollo sean idénticos o todos los de las disciplinas científicas (aunque sí puedan constituir «versiones» de aquellos más relevantes). No obstante, en el curso de las investigaciones, se suelen designar los temas o problemas por los cuales se pregunta a los niños de acuerdo con el área disciplinar que se ocupa de ellos. Esta práctica es complementaria a la de recurrir a las ciencias para caracterizar los objetos de conocimiento.

El propio Piaget inició la tradición de apelar a las disciplinas científicas del campo social cuando recurrió al pensamiento de Durkheim en sus estudios sobre el desarrollo del criterio moral (Piaget, 1932).

Diversos autores (entre otros, Castorina, 1989) coinciden en que el recurso a las ciencias sociales y a su historia resulta necesario para la realización de estudios sobre la elaboración infantil del conocimiento acerca de la sociedad.

En nuestro propio trabajo nos hacemos eco de esta estrategia metodológica tanto en la caracterización de los objetos de conocimiento por los cuales vamos a preguntar a los niños, como al buscar en la historia de las disciplinas que de ellos se ocupan, concepciones que nos ayuden a entender las ideas infantiles, aún cuando aquéllas hayan sido desechadas o superadas hace mucho. Y también asumimos las dificultades en la realización de esta tarea, porque los consensos dentro de la comunidad científica sobre cómo funciona el mundo social son menores que en otros campos disciplinares, y la ideología desempeña un papel mayor en la elaboración y defensa de las teorías. Pero las concepciones que nos ofrecen teóricos sociales de otras épocas nos han ayudado en muchas ocasiones a entender la organización interna de las teorías infantiles. Y en otras, han sido las propias ideas infantiles las que nos han permitido reflexionar sobre cómo dichas concepciones disciplinares entraron en crisis y se fueron transformando.

Vayan algunas pinceladas para mostrar en qué consiste la tarea. Al estudiar la comprensión infantil de las instituciones económicas, las teorías medievales sobre el justo precio nos han ayudado a comprender las justificaciones de los niños –hasta los nueve o diez años– sobre la ganancia (Delval y Echeíta, 1991) o sobre cómo se determinan los precios (Delval y Kohen, 2002). Desde ambas perspectivas, la medieval y la de los niños, el precio constituye una cualidad de los objetos como lo son su tamaño o su belleza. Por su parte, atender a la importancia del trabajo humano o a las relaciones entre la oferta y la demanda para fijar los precios supone el establecimiento de relaciones más tardías en la historia de la economía y también de la ontogénesis.

En otro estudio, las consideraciones de Durkheim (1922) y la genealogía que Foucault nos ofrece sobre el castigo (1976) nos han ayudado a comprender ciertas concepciones infantiles a propósito de los delitos y las penas (Kohen, 1997). Al preguntar qué se hace con los niños que se portan mal en el jardín de infancia, un grupo de niños de entre cuatro y cinco años (que alcanzaba el 25 % de la muestra) nos sugirieron el castigo físico por su carácter doloroso. Según ellos, la maestra pega a quien se porta mal. Durkheim sostiene que el castigo físico posee un carácter expiatorio y doloroso, y es un modo de sancionar el cuerpo del trasgresor y no la falta cometida. Mientras que, para Foucault, la intención de causar dolor sobre el cuerpo del trasgresor ha sido un objetivo históricamente ligado al suplicio, a la autoridad absoluta, al abuso de poder.

En otro trabajo, la manera en que ha surgido históricamente el Positivismo Jurídico como contraposición al Derecho Natural arrojó luz sobre cómo se transforman

las explicaciones de los niños a lo largo del desarrollo. A diferencia de lo que proponía el antiguo Derecho Natural –en el cual Moral y Derecho se hacían sinónimos, de tal manera que el Derecho no se distinguía de la Justicia que emana de la moralidad y, en consecuencia, el mero hecho de ser Derecho lo garantizaba justo–, la Teoría General del Derecho (Bobbio, 1958) estipula que las relaciones se hacen jurídicas cuando se normativizan y, por tanto, el Derecho consiste en un conjunto de normas válidas. De este modo, el carácter jurídico de dichas normas derivaría de su existencia, de haber sido creadas, y este hecho no garantiza su justicia. En esta perspectiva, entonces, se analizan como planos diferentes la justicia, la eficacia y la existencia de las normas jurídicas.

En nuestra investigación detectamos cómo, a medida que los sujetos avanzan en su construcción de un ámbito de relaciones jurídicas, pasan de sostener que se castiga aquello que «está mal» (porque de la propia naturaleza de las acciones se desprende si son buenas o malas, y se puede aplicar una sanción institucional si un comportamiento contradice la moral compartida con independencia de la existencia de normas explícitas que recojan dicho comportamiento como prohibido), hasta llegar a concebir que sólo se puede castigar aquello que es ilegal, porque así lo estipulan las leyes (Kohen, 2003). Esta transformación de sus concepciones ofrece progresivamente a los niños la posibilidad de reflexionar sobre la justicia del Derecho, sin darla por sentada, ya que la naturaleza ya no la garantiza, y habida cuenta de que los sistemas normativos han sido creados por los hombres, y responden a un momento histórico, a una cultura y a unos intereses políticos; en definitiva, a una voluntad de poder. Y de la diferenciación entre Moral y Derecho nace también la posibilidad de establecer relaciones entre ellos y demandar que las normas jurídicas sean justas y, en caso contrario, exigir su derogación. En otras palabras, de esta transformación del pensamiento infantil, que sólo pudimos interpretar a la luz de los desarrollos de las disciplinas jurídicas acerca de la distinción entre Justicia y Derecho, surgiría la capacidad de los adolescentes de ser críticos con las leyes que regulan nuestra sociedad y de comparar sistemáticamente la Moral con el Derecho, insertando ambos subsistemas en un sistema político articulado; de elaborar una teoría transrelacional a propósito del Derecho.

Referencias bibliográficas

- BOBBIO, N. (1991): «Teoría de la norma jurídica», en *Teoría general del Derecho*, pp. 13-150. Madrid, Debate. (Orig. 1958).
- CASTORINA, J. (1989): «La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento», en J. A. Castorina *et al.*, *Problemas en Psicología Genética*, pp. 37-62. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- DELVAL, J. y G. ECHEÍTA (1991): «La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia», *Infancia y Aprendizaje*, 54, pp. 71-108.
- DELVAL, J. y R. KOHEN (2001): «Children's understanding of economic order: How are prices determined?». Comunicación presentada en el 31.º Congreso Anual de la Jean Piaget Society. Berkeley, California.
- DURKHEIM, E. (2002): *La educación moral*. Madrid, Morata. (Orig. 1922).
- FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.
- KOHEN, R. (1997): «La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil», *V Anuario de investigaciones*, pp. 347-366. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- (2003): *La construcción infantil de la realidad jurídica*. Tesis doctoral inédita. Director: J. Delval, UAM.
- PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella. (Orig. 1932).
- (1972): *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires, Emecé. (Orig. 1970).
- PIAGET, J. y R. GARCÍA (1982): *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México, Siglo XXI.