

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

La psicología del desarrollo en cuestión. Consideraciones a partir de una investigación sobre las ideas infantiles del derecho a la intimidad.

Horn, Axel César.

Cita:

Horn, Axel César (2011). *La psicología del desarrollo en cuestión. Consideraciones a partir de una investigación sobre las ideas infantiles del derecho a la intimidad*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/366>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/f6n>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN CUESTIÓN. CONSIDERACIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS IDEAS INFANTILES DEL DERECHO A LA INTIMIDAD

Horn, Axel César

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La psicología del desarrollo ha sido puesta en cuestión desde diferentes disciplinas como las pedagogías críticas y ciertos enfoques sociológicos como disciplina estratégica que se ha ocupado desde su nacimiento de legitimar un curso de desarrollo evolutivo, entendido como universal y natural. Este trabajo se ocupa, en primer lugar, de tomar en consideración algunas de estas críticas poniendo de relieve algunas de las discusiones que se han suscitado. En segundo lugar, a partir de los elementos puestos de relieve en dicha discusión, se analizan dos investigaciones acerca de las ideas infantiles sobre el reconocimiento de nociones como la frontera de la intimidad y el derecho a la intimidad con la intención de mostrar que la psicología del desarrollo puede asumir las críticas realizadas y reconsiderar su lugar como disciplina en diálogo con otras ciencias sociales.

Palabras clave

Psicología del desarrollo Prácticas de gobierno Derecho a la intimidad Investigación empírica

ABSTRACT

THE DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY QUESTIONED. CONSIDERATIONS FROM AN INVESTIGATION INTO CHILDREN'S IDEAS OF THE RIGHT TO PRIVACY

Developmental psychology has been questioned from different disciplines such as critical pedagogies and certain sociological approaches as strategic discipline that has been occupied since birth to legitimize a course of evolutionary development, understood as universal and natural. This paper is concerned, first, to take into consideration some of these critiques by highlighting some of the discussions that have occurred. Secondly, after the elements highlighted in this discussion, two research will be analyzed regarding children's ideas on the recognition of notions such as the frontier of privacy and the right to privacy with the intention to demonstrate that developmental psychology can assume the critiques gained and reconsider its place as a discipline in dialogue with other social sciences.

Key words

Developmental Psychology governance Practices Right to privacy Empirical Research

Introducción

La psicología del desarrollo debe entenderse en el contexto histórico en el que tuvo su nacimiento para poder comprender tanto sus objetos de estudio, como su relación con el resto de las disciplinas científicas y sus criterios de validez. Los pedagogos críticos (Baquero, 1997; Larrosa, 1992) y ciertos estudios sociológicos (James; Jenks; & Prout, 1998) han llamado la atención sobre los supuestos *naturalizadores* y *univerzalizantes* que, en muchas oportunidades, estuvieron por detrás de los estudios psicológicos.

A su vez, se han dirigido críticas a la psicología del desarrollo en su entrecruzamiento con el campo pedagógico, lo que se fue llamado *aplicacionismo educativo* (Baquero, 1997). Este fue entendido en dos sentidos: en primer lugar, existe una dificultad en trasladar al campo educativo los saberes surgidos en la psicología, ya que en muchas oportunidades esto se ha hecho sin atender a las peculiaridades del contexto escolar; por otra parte, el problema no puede reducirse al los "errores" de la aplicación, sino que también deben considerarse las particularidades de la psicología como disciplina estratégica (Guillain citado en Baquero 1997) de la modernidad que se ha prestado a describir el desarrollo "deseable", expectativa que ha llegado en muchas oportunidades a las aulas.

Puede decirse que el nacimiento de la psicología está vinculado al interés de encontrar leyes y regularidades en el hombre así como las ciencias naturales lo hacían con la naturaleza (Foucault, 1994), pero esta "búsqueda" de regularidades en el desarrollo se ha convertido, en muchas ocasiones, en una tecnología de sujeción. Como lo indicara Nietzsche (2009): "cuánto debe el hombre, para lograr esto -Calcular, medir, etc.-, haberse vuelto antes calculable, regular, necesario...!" Es decir, de cierta manera la psicología que encuentra y encontraba en sus estudios leyes naturales y regularidades universales tenía, a su vez, cierta "performatividad" en el sentido de producir y legitimar ciertos cursos de desarrollo. En palabras de Rose (2005): "La psicología quedó incorporada a las técnicas y a los dispositivos creados para gobernar la conducta, y ha sido utilizada no sólo por los mismos psicólogos, sino también por los médicos, los sacerdotes, los filántropos, los arquitectos y los maestros."

No hay que olvidar que la psicología desde su origen ha “codificado” las conductas encontradas en los dispositivos de regulación, el castigo y la cura (Rose, 2005) y que la pedagogía y los modelos evolutivos han sido contruidos recíprocamente (Walkerdine, 1995).

En resumen, la psicología, específicamente en sus aplicaciones prácticas (como ser la clínica o la educacional), ha tenido un importante lugar en la legitimación y promoción de prácticas de gobierno del sujeto, a la vez que se entendían estos cursos de desarrollo como universales y naturales.

Ahora bien, estos análisis que resitúan a la psicología en su lugar estratégico para promover cursos de desarrollos universales suelen no tener en cuenta que esta disciplina, en tanto disciplina científica, posee criterios históricos de verificación y argumentación que le son propios (Castorina, 2010).

Es decir, si bien es una ciencia que como otras tiene sus límites históricos y que ha llegado a sostener una mirada que naturalizaba y universalizaba los procesos de desarrollo, produce, a su vez, conocimientos válidos que son comprobados empíricamente y también puede considerar las condiciones sociales que limitan su producción.

En resumen, si bien es cierto que la actividad científica (como lo es la psicología del desarrollo y del aprendizaje) se da en un campo de disputa situado históricamente entre investigadores con intereses divergentes, y que sus producciones son realizadas en esas condiciones, también es cierto que para triunfar en esas disputas cada investigador tiene que dar prueba de sus postulados aceptando las reglas de comunicación y validación históricamente determinadas y dando pruebas empíricas de sus hipótesis (Castorina, 2010). Es decir, se reconoce que la ciencia psicológica no es neutral y que existen posiciones ideológicas detrás de cada propuesta, pero si bien esto sesga las diferentes teorías no anula la producción de conocimientos que en esa batalla se produce. En definitiva, si bien se han elaborado tesis psicológicas que proponían la universalidad del desarrollo (tesis que se usó para legitimar la *patologización* de los desarrollos que no se ajustaban a la norma), dentro del mismo campo se han dado pruebas de la falsedad de esa tesis.

De esta manera, se entiende a la psicología como una disciplina con sus propios criterios de validación, inescindible del contexto social en el que surgió, desarrolló y construyó sus postulaciones.

A su vez, cabe llamar la atención acerca de las tesis demasiado relativistas que subyacen a las posiciones que, desde una mirada foucaultiana, critican la psicología del desarrollo y que en extremo se dirigen a negar la existencia de un sujeto cognoscente, entendiendo que la emergencia del sujeto es un efecto de los dispositivos de control social y de los discursos implicados en esos dispositivos. Este punto de la crítica foucaultiana desestima la existencia de algunos mecanismos constructivos que encontramos en todos los sujetos. Consideramos que si estas tesis son llevadas a su máxima expres-

sión, estaríamos en una situación similar a la autorrefutación de Protágoras enunciada por Sócrates (2): Si Foucault sostiene que toda verdad, científica o no, es el efecto de luchas y disputas y que no existe ninguna validez externa a ellas, su propio discurso pierde potencia en tanto se circunscribe a ser otro discurso que intervenga en la lucha. En palabras de Habermas (1993):

“El sentido de las pretensiones de validez estriba, pues, en los efectos de poder que tienen. Mas por otra parte, este supuesto fundamental de la teoría del poder es autoreferencial; si es cierto, no puede menos de destruir también la base de validez de las investigaciones que inspira...”

Las ideas infantiles sobre la privacidad y su derecho

El interés de este apartado es considerar lo comentado hasta el momento sobre los cuestionamientos hechos a la psicología del desarrollo para analizar dos investigaciones psicológicas sobre temáticas similares.

Dentro de la psicología de inspiración piagetiana, se han realizado algunas indagaciones sobre las ideas infantiles acerca de nociones como la privacidad, la intimidad, el secreto, prestándose un particular interés al reconocimiento infantil, no sólo de dichos espacios personales, sino del derecho a gozar de ellos, en tanto espacio resguardado jurídicamente (Horn & Castorina, 2010; Helman, 2007). La Taille (1995, 1996) ha estudiado la génesis de la noción de secreto, así como la construcción de la frontera moral de la intimidad. La consolidación de estas nociones forma parte de la constitución del psiquismo, en tanto que la posibilidad de tener un secreto personal, así como un espacio íntimo, implica el reconocimiento del sí mismo y su separación de los otros. El autor sostiene que la construcción de un espacio privado es un hecho universal, entendiendo que este límite impuesto a los otros al acceso del sí mismo, a pesar de ciertas diferencias de grado, está presente en todas las culturas y en todos los momentos históricos.

La Taille también indaga la génesis del derecho al secreto. En sus estudios encuentra que a partir de los cuatro años los niños reconocen que pueden tener secretos (algo que coincide con las investigaciones de Wallon) aunque no consideran, aún, el derecho a poseerlos. Es decir, los niños pequeños reconocen la existencia de los secretos, más aun, saben que si una información personal es ocultada por ellos, no puede ser conocida por los otros. Sin embargo, no consideran que si se les pide que digan lo que ellos guardan con tanto recelo puedan callarlo.

Los resultados de estas investigaciones muestran que el derecho al secreto es construido posteriormente a esta idea de secreto: el niño de ocho años puede sostener su derecho a no hacer pública una determinada información personal cuando es solicitada por otro niño, pero solo puede sostener tal derecho ante los adultos a los 12 o 13 años, aunque consideran que es más conveniente dar esta información a los adultos si la requieren. ¿Cómo explica el autor esta evolución de la noción de derecho al secreto? Utiliza la teoría piagetiana y entien-

de que la consolidación de la idea de derecho a los ocho años se debe, a nivel individual, a la construcción de la reversibilidad operatoria que le permite establecer una autonomía intelectual y, a nivel social, es el momento del descentramiento de las acciones del yo y la coordinación con las acciones y comunicaciones de los otros. Piaget llamó a esto cooperación que conducen a la construcción de una autonomía moral.

Las ideas infantiles sobre la privacidad y su contexto de producción

Es de interés contrastar estas investigaciones con las realizadas sobre temáticas similares por nuestro equipo de investigación (Horn & Castorina, 2010 Helman & Castorina, 2007) y dirigidas a elucidar la construcción de ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad dentro de la escuela y no el derecho en sí, separado de sus contextos (a diferencia del autor mencionado).

En esta indagación cualitativa de carácter exploratorio, se realizaron 30 entrevistas clínico-críticas a niños y niñas que asisten a una escuela pública del barrio de la Boca.

Los datos elaborados hasta el momento mostraron que los niños indagados consideran que el derecho a la intimidad en la escuela encuentra condicionado por su participación en el contexto escolar.

Por ejemplo, ante la presentación a los niños de una historia en la que la maestra toma un papel que dos niñas se pasan en una hora de clases y lo lee en silencio, aparece consideraciones como las de Fabián (11; 7):

Entrevistador: Cuenta la historia y pregunta cuál es el parecer del niños.

Fabián: “[...] la maestra no lo tiene que leer, solo se lo tiene que sacar, porque por ahí se lo quiere... por ahí es una hermana o una vecina que por ahí la va a recibir a la carta.”

Entrevistador: Le pregunta cuál es su parecer si la niña que pasa el papel tiene bajas notas.

Fabián: “(Está bien) si tiene bajas notas, por ahí... porque acá en el aula no tiene que... no se tienen que pasar las tareas ni nada. Y por ahí en el papel dice, ‘pásame la tarea’. Es la respuesta de la tarea.”

Lo anterior puede ser considerado un ejemplo de que las ideas que los niños construyen están restringidas por el contexto institucional del que participan. Es decir, que los niños consideren que su derecho está limitado por su buen desempeño educativo puede estar indicando que las prácticas disciplinares de las que los niños participan modulan las ideas que tienen acerca de una noción social como lo es el derecho a la intimidad.

Ahora bien, cómo es entendida en esta indagación las elaboraciones conceptuales que realizan los niños. Básicamente, se identifican tres niveles de análisis:

En un primero, se reconoce el surgimiento de lo íntimo como el producto de un largo proceso histórico que condujo a la construcción y reconocimiento de un espacio privado ajeno a la intervención de los otros (Ariès, 1992). Para Norbert Elias (1998) surge en el nacimiento de las primeras cortes europeas que marcan el fin de la

edad media. En ese momento histórico se produce la “incrustación” en la personalidad de las tensiones que antes se libraban con el otro en el campo de batalla medieval. Este proceso es lo que pacifica el espacio social por medio de un determinado autocontrol.

En resumen, la vida íntima es el producto de una operatoria histórica que es el cimiento sobre el que se apoya el reconocimiento de un derecho a la intimidad en los adultos. Los primeros reconocimientos los encontramos en la legislación norteamericana a finales del siglo XIX, con lo que se conoció como el derecho “to be let alone” o a ser dejado en paz (Zúñiga, 1997). Sin embargo, la atribución de este mismo derecho a la infancia es muy posterior, recién tiene su aparición en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989).

Mientras La Taille plantea cierta naturalización de la intimidad, entendida como un fenómeno *transhistórico* y *transcultural*, nosotros consideramos que las ideas sobre la intimidad solo pueden ser elaboradas por un sujeto que esté inserto dentro un determinado momento de la historia occidental. Desde la perspectiva de La Taille tales condiciones no se toman en cuenta lo que convierte a esta versión en una extensión a-crítica del programa piagetiano, considerando al niño como un sujeto abstracto y universal, que como vimos ha sido cuestionado por las ciencias sociales.

En un segundo nivel, hemos encontrado que el reconocimiento al derecho a la intimidad depende de las prácticas escolares mismas. Más específicamente, este reconocimiento se encuentra limitado en los niños por ciertos aspectos de las prácticas escolares.

En relación a nuestro estudio, resulta relevante este nivel de análisis porque entendemos que existe una fuerte tensión entre el reconocimiento de un derecho a la intimidad y ciertas características de la escuela. Cabe formularse la siguiente pregunta: ¿De qué manera puede reconocerse un derecho a la intimidad en una institución que en muchas oportunidades interviene sobre la vida de los niños? Esta cuestión no se encuentra en la obra de La Taille.

Por último, reconocemos un nivel de análisis que corresponde a la construcción conceptual que realizan los niños. Existe, desde nuestra perspectiva, un intento por su parte de atribuir significados a la red de relaciones sociales de las que participa, por reconocer cuál es el orden normativo que rige el mundo institucional que habita.

Retomando nuestra discusión con La Taille, este apela a mecanismos psicológicos y sociales (la ruptura con el realismo moral, asociada con las interacciones de cooperación) para explicar el establecimiento de la idea de derecho. Desde nuestra perspectiva, no negamos la importancia de de estos aspectos para el establecimiento de ideas jurídicas, pero sostenemos que esto no puede separarse del contexto institucional del que participa el niño. Es decir, reconocemos que las relaciones de cooperación como las ideas morales infantiles están situadas en un contexto institucional que les impone ciertas condiciones.

Esto significa que el niño que elabora las nociones so-

ciales es, a su vez, un actor social que tiene determinado lugar en la trama institucional de la que es parte. Por ejemplo, en el caso de la escuela, esta prescribe determinadas acciones y contenidos a transmitir restringiendo el desarrollo de sus ideas, es decir posibilitando y limitando la aparición y desarrollo de determinadas nociones sociales (Castorina & Lenzi, 2000).

Conclusión

En el presente trabajo se examinaron las críticas que se hicieron a la psicología del desarrollo como una disciplina cuyo discurso legítimo y produjo, junto con los dispositivos modernos, ciertas “prácticas de gobierno” de los sujetos.

A su vez, se puso en cuestión una postura extrema de estas tesis que llevarían a un relativismo incompatible con las tesis constructivistas que se asumen en este trabajo.

Por último, y avanzando en esta discusión, se analizaron dos investigaciones psicológicas con el objetivo de establecer hasta qué punto cada una asume o no ciertas críticas que fueron realizadas a la disciplina.

En el caso de las investigaciones de La Taille, pudo verse una pretendida universalización de las nociones infantiles elaboradas, a la vez que sólo se tienen en cuenta los mecanismos individuales de elaboración conceptual desconectado de del contexto en el que se producen esas producciones cognitivas. En definitiva, esta versión estudia un sujeto epistémico abstracto y universal, desconociendo las particularidades que imprimen a las ideas las condiciones socio-históricas y las insituacionales. Sin embargo, desde otra versión de la psicología constructivista, se entiende que esas ideas infantiles se producen porque el niño forma parte de un proceso civilizatorio que construye la frontera de a privacidad y de instituciones como la educativa que sesga esas elaboraciones conceptuales. Es decir, en el interior mismo de la psicología se reexaminan las críticas hechas a la disciplina y se intenta superar las limitaciones marcadas recurriendo a los aportes de las ciencias sociales para estudiar a un sujeto históricamente condicionado que produce conocimientos mientras participa de instituciones sociales.

Curiosamente, dentro de la psicología de inspiración piagetiana, que ha sido considerada una de las matrices de la psicología evolutiva (Bruer, 2005) se puedan reconsiderar la universalidad de la construcción de conocimiento.

NOTAS

(1) Becario de maestría (UBACyT), dirigido por el Dr. José Antonio, Castorina dentro del proyecto UBACyT P011. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Buenos Aires.

(2) Sócrates discute con la idea protagórica de que no hay una verdad, sino que cada cual tiene su pretendida verdad diciendo: “Al conceder que todos opinan lo que es, deberá admitir que es verdadera la creencia de los que tienen opiniones contrarias a la suya, como ocurre en el caso de quienes consideran que él está

en un error.” (Platon, 2006)

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. New York: Naciones Unidas, CRC.

Ariès, P. (1989). Por una historia de la vida privada, en Historia de la vida privada, Dirigida por Philippe Ariès y Georges Duby, Del Renacimiento a la Ilustración,3, (pp. 7-19). Madrid: Taurus.

Baquero, R. (1997) “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados”. Revista del IICE número 11. Año VI. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bruer, J. (1995) Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.

Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Compils) La formación de los conocimientos sociales en niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. 19-40. Barcelona: Gedisa.

Castorina, J. A (2010) La investigación de los conocimientos sociales: la crítica de sus condiciones sociales y de sus supuestos filosóficos. En Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías

Duby, G (1987). Prefacio, en Historia de la vida privada. Del Imperio romano al año mil, 1, (pp. 9-11) Volumen dirigido por Paul Veyne. Madrid: Taurus.

Eliás, N. (1989) El proceso de la civilización. Investigaciones sociológicas y psicogenéticas, México: Fondo de Cultura Económica.

Eliás, N. (1982) La sociedad cortesana, México: Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J (1993) El discurso filosófico de la modernidad. Taurus: Buenos Aires.

Helman & Castorina (2007). La institución escolar y las ideas del los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.) Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo (pp.219-242). Buenos Aires: Aiqué.

James, A.; Jenks, C; & Prout, A (1998). Theorizing childhood. New York: Teachers college Press.

La Taille, Y. de, Bedoia, N. G. & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 7, 91-110.

La Taille, Y (1995). La genèse de la conception du droit ou secret chez l'enfant. Enfance, 4, (pp. 443-450). Presses Universitaires Française: Evry.

La Taille, Y. (1996). A gênese da noção de segredo na criança, en Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12, (pp. 245-251). Brasilia

La Taille, Y (1998). Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática.

Larrosa, J (1992) Tecnologías del yo y educación. En J. A. Larrosa (Ed.) Poder, Escuela y Subjetivación. Madrid: La piqueta.

Nietzsche (2009) Genealogía de la moral. Madrid: Alianza Editorial.

Platón (2006) Teeteto. En Diálogos. Gredos: Madrid

Rose, N (2005) Una historia crítica de la psicología. www.elsemiario.com.ar.

Walkerdine, C (1992) E contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica. Barcelona: Ibérica.