

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

# La direccionalidad en el desarrollo cognitivo.

Laura, Joaquín y Cohen, Liliana Alicia.

Cita:

Laura, Joaquín y Cohen, Liliana Alicia (2020). *La direccionalidad en el desarrollo cognitivo. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/740>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/t5t>

*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 DIRECCIONALIDAD EN EL DESARROLLO COGNITIVO

Laura, Joaquín; Cohen, Liliana Alicia  
Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El eje central de este trabajo es iniciar una discusión sobre la cuestión de la multi-direccionalidad en el desarrollo cognitivo. Para presentar este problema se introduce el análisis de Chapman sobre la multi-direccionalidad en Occidente y Oriente y sus implicancias en la teoría piagetiana. A diferencia de Chapman, aquí nos preguntamos en qué sentidos puede entenderse y hablarse de direcciones no homogéneas en el desarrollo por dentro de una misma cultura. Esta pregunta se vuelve relevante en tanto nos permite continuar el debate acerca del papel del contexto y la sociedad en el curso de los conocimientos individuales. Para ello, intentaremos delimitar con claridad los conceptos de contexto y cultura. Consideramos que el estudio de la direccionalidad nos propone una vuelta constante al mecanismo de adquisición de conocimientos propiamente dicho y su rol en la emergencia de las restricciones. A partir de estudios empíricos sobre el desarrollo cognitivo en niños, nos proponemos pensar sobre el curso de tales desarrollos en función de la interacción cognitiva en contexto.

### Palabras clave

Desarrollo - Direccionalidad - Ideología - Contexto

## ABSTRACT

### DIRECTIONALITY IN COGNITIVE DEVELOPMENT

The central axis of this work is to initiate a discussion on multi-directionality in cognitive development. To present this problem, Chapman's analysis of multi-directionality in the West and East and its implications in Piagetian theory is introduced. Unlike Chapman, here we ask ourselves in what ways can non-homogeneous directions in development be understood within the same culture. This question becomes relevant as it allows us to continue the debate about the influence of context and society in the course of individual knowledge. To do this, we will try to delimit clearly the concepts of context and culture. We consider that the study of directionality proposes a constant return to the mechanism of knowledge acquisition itself, and its role in the emergence of restrictions. Based on empirical studies on cognitive development in children, we propose to think about the course of such developments based on cognitive interaction in context.

### Keywords

Development - Directionality - Ideology - Context

## El problema de la direccionalidad en el desarrollo cognitivo

Aun en la actualidad, existe una disputa sobre cómo explicar la novedad en el desarrollo psicológico, lo cual indica un debate abierto sobre su dirección. Como señala Robles López (2014), en una tendencia inicial, los abordajes científicos estuvieron con frecuencia enraizados a concepciones biológicas de los fenómenos mentales. Una línea teórica de la psicología ha considerado el desarrollo como el desenvolvimiento de algo ya existente y preformado, trayendo aparejada una perspectiva unilateral de su progreso. En este sentido, el problema de la explicación del desarrollo se articula con el problema de su direccionalidad, ya que si la explicación es unidimensional, la explicación de la direccionalidad probablemente también lo sea (Robles López, 2014).

Castorina (2012) plantea que existen dos formas de abordar el problema del progreso en el desarrollo. Una de ellas sería considerar que está ordenado en una secuencia única y se dirige hacia un solo lugar, lo que sería compatible con una interpretación preformista. Por otro lado, se puede considerar el desarrollo de una forma plural en que las condiciones de contexto pueden orientar el conocimiento para direcciones que el investigador no conoce.

En esta línea, la propuesta interaccionista de Piaget admite variaciones en las elaboraciones del sistema cognoscitivo. Sin embargo, ha llegado a insinuar el planteo de un equilibrio ideal que orienta la marcha de los conocimientos (Castorina, 2010). En cierto sentido, Piaget se limitó a describir los cambios en el desarrollo en una sola cultura o, más bien, sus advertencias con respecto a diferencias socioculturales se signaron fundamentalmente a consideraciones relativas a la proporción y el grado de desarrollo en líneas estructuralmente definidas que él diseñó en sus sujetos ginebrinos (Chapman, 1988: 4). En este punto, es crucial aclarar que el enfoque piagetiano de la equilibración "es menos un modelo de los determinantes funcionales de las transiciones entre estadios que un intento de especificar criterios procesuales para el progreso en el desarrollo" (Chapman, 1988: 5); por lo cual, se abre la variante multidireccional, en el sentido de que se reclama una generalidad de los procesos y principios que gobiernan el progreso en el desarrollo (coherencia y completud relativa), mientras se reconoce que los contenidos a reorganizar, su abstracción y generalización, pueden variar en cada caso.

Un trabajo interesante que va en este sentido es el realizado por Chapman (1988). Allí, revaloriza el lado interaccionista de la teoría piagetiana. El autor se ocupó de comprender los procesos

cognitivos propios de cada cultura. En sus investigaciones, Chapman (1988) da cuenta de un modelo multi-direccional, en el que se evidencian formas típicamente culturales de aproximación a los conocimientos. En otras palabras, advierte variaciones adaptativas en los contextos, que disponen una secuencia en particular con determinada métrica ordinal (Chapman, 1988: 2). En términos del progreso, el autor explica que la evolución no ha de compararse y evaluarse en relación con un punto de llegada común y predeterminado, sino más bien con las secuencias previas de referencia. Esta es la diferencia entre teleonomía y teleología. La teleología postula la progresión hacia un punto final de llegada, mientras que la teleonomía estudia los caminos posibles en la aproximación progresiva (cada vez más equilibrada) de cada línea del desarrollo, a partir de una comparación con las organizaciones precursoras y sin un plan genético hacia un fin pre-dispuesto. Dicha conceptualización deja lugar a la diversidad contextual en tanto es posible trazar diferentes trayectos a partir de un punto de referencia común. En consecuencia, Chapman advierte que los datos a equilibrar en diferentes culturas pueden variar lo suficiente como para que el proceso de equilibración pueda resultar en líneas del desarrollo cualitativamente diferentes. De este modo, los productos de la descentración podrían diferir tanto como para que el desarrollo progrese en direcciones diferentes.

Sin embargo, el concepto de multi-direccionalidad fue pensado por Chapman para referirse a dos tipos de procesos en especial; dos formas de conocimiento que identificó en dos culturas cualitativamente diferentes. Él distingue entre conocimiento estético (propio de Oriente) y teórico (proposicional y discursivo, propio de Occidente). A diferencia de Chapman, aquí nos preguntamos en qué sentidos puede entenderse y hablarse de una direccionalidad en la evolución cognitiva de un sujeto situado en determinado contexto, que se distingue incluso de la evolución cognitiva de otro individuo por dentro de una aparente misma cultura.

Esta pregunta se vuelve relevante en tanto nos permite continuar la discusión acerca del papel del contexto y la sociedad en el curso de los conocimientos individuales. De fondo al trabajo, se halla el debate sobre las tradiciones epistemológicas en las investigaciones psicológicas y en las posteriores inferencias derivadas de estas, en el sentido en que sus presupuestos dialogan con las formas de entender los polos de la interacción en el desarrollo cognoscitivo. Por lo tanto, el presente escrito busca realizar una aproximación a la complejidad del desarrollo - intentando dilucidar de qué dependen sus líneas o direcciones en la transformación de la mente - y, en consecuencia, pretenderá delinear un campo más claro para la superación de las ópticas escisionistas.

### **Análisis de las relaciones entre desarrollo y contexto.**

El inmanentismo presente en la teoría piagetiana se ha superado en gran parte gracias a una reformulación de García (2002), que incorpora “catalizadores de contorno” en la producción de las reorganizaciones cognitivas. En su teoría de los sistemas complejos, García propone una multiplicidad de sistemas que trabajan por dentro del funcionamiento equilibrador, donde las formas en que emerge la novedad también son explicadas por los márgenes del contexto. En este enfoque, los intercambios del sujeto con el mundo adoptan nuevas formas en un contexto que lo limita o, más bien, lo delimita. Asimismo, el autor distingue que cada subsistema (biológico, psicológico y social), corresponde a un nivel de organización con su dinámica propia, semi-autónoma, en el sentido de que el funcionamiento de cada nivel puede estar condicionado o modulado por los otros dos niveles. Es decir que cada subsistema tiene su propio funcionamiento y organización, aunque trabaja en un dinamismo dialéctico con los otros.

Ahora, si bien resulta claro que las condiciones de contorno pertenecen a un subsistema que constituye la estructura de la organización total de la actividad psicológica, es necesario precisar qué entendemos por sistema social o contexto. A continuación, definiremos acepciones de estos dos conceptos en tres puntos: contexto como situacionalidad, contexto cultural como vección social o contexto cultural como constreñimiento de los embalajes.

En cada cultura cambia el contexto, se disponen algunos objetos, y no otros, que se interrelacionan con y en el espacio de formas diferentes. Al mismo tiempo, en diferentes contextos, se superponen diversos dispositivos culturales, se le da diversos usos y énfasis a los objetos y mediante un uso lingüístico particular; esta relación no puede escindirse. Sin embargo, podríamos considerar el “contexto” como una denominación de la situacionalidad-entorno-medio, en tanto el conocimiento se construye en interacción con datos concretos de lo real (físicos, discursivos, sociales o lógicos), en determinada coyuntura, que actúan sobre el sujeto en la constitución de su actividad cognoscente. En este sentido, el contexto se entiende como “un ambiente exterior al individuo” (Castorina, 2016). Bajo esta perspectiva, el término de restricción está estrechamente vinculado a los conocimientos previos de los sujetos, los aspectos estructurales de la cognición y las resistencias del objeto a ser conocido en cada contexto, que limitan y posibilitan lo que puede asimilarse, pero bajo la premisa de que el mecanismo intelectual incide en la trayectoria de la adquisición.

Otra cuestión es que la sociedad dispone y por lo tanto orquesta con qué propiedades podrá interactuar el tercero. Este nivel de análisis está también comprometido a entender la vección de la actividad intelectual, pero aquí entra el tercero. Como sostienen Piaget y García (1982), los objetos están situados en determinados contextos y no otros y, aunque a veces se debe a cuestiones de contingencia, otras veces es por intervenciones intencionales

de un otro o por relaciones de poder implícitas (no conscientes) en el medio social.

Por último, se nos presenta la cuestión de los embalajes que revisten las concepciones de los objetos, entendidos como significaciones convencionales y arbitrarias, que constriñen la interacción y tiñen su proceso de connotaciones, creencias y predominancias normativas. En este momento ingresan especialmente las relaciones de poder y las vinculaciones afectivas con los problemas en cuestión. En este sentido, los valores de la sociedad y/o la cultura embalan los objetos en función de qué significan, tanto para las hegemonías ideológicas como para la enculturación.

### **Análisis de investigaciones empíricas sobre el desarrollo infantil: la interacción social, el otro y el contexto**

Para considerar las direcciones no homogéneas en una misma cultura es necesario elucidar en qué sentidos debiera interpretarse que entre determinadas secuencias podrían vislumbrarse diferencias en las direcciones. Nuestro nivel de análisis está puesto en alteraciones “de contenido” y con foco en mecanismos que no varían pero que - en interacción con el contexto y con otras restricciones - parecieran incidir en la producción de campos de visibilidad en las líneas de desarrollo. A continuación, analizaremos algunos estudios empíricos sobre el conocimiento social en niños, intentando identificar dinámicas y procesos responsables de que el desarrollo cognitivo de los sujetos, en interacción con determinado contexto, tome distintos cursos. En la investigación sobre la permanencia funcional del objeto, Rodríguez (2012) indaga su proceso constructivo, argumentando que solo es posible cierta permanencia física en función del desarrollo de una permanencia funcional. Es decir que, cuando los niños empiezan a utilizarlos por su función cultural, acceden por mediación intersubjetiva de un tercero a un abanico de usos que posibilita su conceptualización. Esto sirve a la finalidad de nuestro trabajo, en tanto se vislumbra concretamente cómo ingresa el tercero en la gestación de los conocimientos; es decir, hasta qué punto su intervención es condición básica de la permanencia física del Objeto; y cómo ello implica un giro pragmático en su concepción. Para ello, Cintia Rodríguez (2012) realizó dos estudios longitudinales con niños de 7 a 13 meses, en contextos de interacción triádica adulto-bebé-objeto complejo. En el ejemplo inicial, la autora distingue los dos usos indicados (canónicos o no canónicos) como “chupar, sacudir y lanzar”, en el primer caso, y “realizar prácticas rítmicas-sonoras-musicales”, en el segundo caso.

Mediante variadas experiencias figurativas, la autora explica que a partir de entender los instrumentos comunicativos, los niños comienzan a usar los objetos por su función. Esto sugiere que los objetos se hacen legibles gracias a los sistemas de signos. El adulto “no actúa sobre el objeto de cualquier modo, sino que segmenta en unidades significativas, exagera o ralentiza el uso complejo que realiza del objeto para el niño. Le introduce en

una parte de la práctica (...) O apoya, corrigiendo, la parte de la práctica donde el niño tiene dificultades” (Rodríguez, 2012: 6). En base a su análisis, es sensato sostener que los adultos posibilitan y restringen el desarrollo cognoscitivo de los niños, otorgándoles un lugar de posibilidades, de actividad y tradición que canaliza la dirección. Por ende, las posibilidades de distancia y descentración del sujeto con el objeto se definen relativas a los puntos de contacto que facilitó la interacción con el otro y a través de sus intervenciones. Esa interlocución triádica y simbólica va en progresión y luego se traslada al trabajo intelectual sobre el discurso oral o escrito de otros.

Por otro lado, Castorina (2009) analiza la significación del derecho a la intimidad de niños de entre 8 y 12 años, a partir de las investigaciones empíricas de Helman (2007). En las investigaciones de Helman (2007), se indagó a los niños sobre una narrativa que mostraba la vulneración de un derecho. Más específicamente, se les contaba un relato en que una maestra leía ante la clase, sin previo consentimiento, el papel que una niña había escrito y le pasaba a otra, como castigo por no prestar atención. Algunos de los resultados que se desprenden de las investigaciones han evidenciado que los chicos de clase media tienden a reconocer en algún punto su derecho a la intimidad; esto es, consideran la acción de la profesora como una vulneración; mientras que los sujetos de clases populares no solían realizar una delimitación clara en la que se reconozca una esfera personal, sino que centraban su atención en la conducta de la alumna, quedando suspendido o eliminado el derecho de base. Por ende, “si juzgaban la acción de la niña como un mal comportamiento no ponían en tela de juicio la intervención de la maestra” (Castorina, 2009: 11). Por otro lado, se encontró que era frecuente que estos niños ubiquen a la escuela en un lugar privilegiado respecto al cuidado de su integridad, ya que evaluaban que era necesario revelar algunos aspectos privados para posibilitar la correcta intervención escolar. Para el autor queda claro que el comportamiento escolar definido en las coordenadas institucionales posibilita y restringe las conceptualizaciones de los niños. Esto es cierto si tenemos en cuenta que estos “recortan como observable aspectos del dispositivo disciplinario de la institución, por sobre otros posibles implicados en la situación presentada...” (Castorina, 2009: 12).

Por último, con el propósito de elucidar las relaciones entre las creencias producidas por los grupos sociales y la construcción de los conocimientos a nivel individual, Barreiro (2007) entrevistó sujetos de 6 a 18 años pertenecientes a diferentes estratos sociales y la creencia en el mundo justo (CJM). Si bien pueden analizarse muchas cuestiones, aquí destacaremos lo que podríamos denominar “el proceso contrario a la verificación de toda hipótesis”. Como argumenta Castorina (2009), se presenta una persistencia de la creencia social hegemónica, en un estado de tensión constante con aquellos datos que la ponen en cuestión. En la investigación, esta forma de relación es catalogada como compromiso afectivo (Castorina, 2009: 8). Desde

el punto de vista de la direccionalidad en el desarrollo cognitivo, este tipo de restricción supone también un compromiso intelectual. Es decir que se hacen visibles aquellos observables que son funcionales a hipótesis necesarias para la legitimación de la creencia (observables que hasta pueden ser deformados). De este modo, lo cognitivo interactúa con la afectividad de formas enigmáticas, puesto que se generan teorías a partir de las urgencias sensibles y se despiertan emociones a partir de las creencias sobre el funcionamiento del entorno.

Dicho esto, consideramos de vital relevancia comprender que las relaciones afectivas y las restricciones de embalaje no se circunscriben únicamente a las creencias consideradas “predominantes” o “hegemónicas” desde una perspectiva sociológica estructuralista - es decir, como si el dominio y el poder estuviesen depositados en un centro que, unidireccionalmente, define las relaciones afectivas con la realidad social (si bien suele ser el imperante) - sino que también están moduladas por la historia particular de la interacción entre individuos (con agencia) y su entorno.

### Algunas reflexiones finales

A modo de síntesis, es posible hacer una recapitulación del análisis de los datos empíricos, con el propósito de mostrar por qué son potentes para pensar en direcciones no homogéneas en el desarrollo.

Con respecto a la investigación de Rodríguez (2012), hemos sostenido que las acciones canónicas, que instituyen la permanencia funcional del objeto, dan lugar a la emergencia de una forma de conceptualización. A partir de ello, la interlocución conceptual con las reglas y la acción comunicativa de los signos pareciera ir ascendiendo en distintos niveles de exposición que posibilitan cierta dirección en la significación y estructuración de los objetos, así como de las formas de interacción intersubjetiva que también es cultural.

Por otro lado, tanto en la investigación del derecho a la intimidad como en la investigación sobre la CMJ, queda más claro que las relaciones de poder parecieran encuadrar la direccionalidad del desarrollo, en tanto se interrelacionan con la actividad estructurante del niño en su interacción con la realidad social. Tal vez, estos embalajes de significados hegemónicos orientan la inspección en determinada dirección, hacia la búsqueda de confirmar una evaluación previamente definida. Este tipo de restricción es característica de los conocimientos sociales, donde se establece un compromiso afectivo, una ilusión de certeza, y el sujeto, al cumplir un rol institucional, es objeto del propio objeto que pretende conocer.

Sin embargo, es relevante sostener que estas restricciones son justamente un continente de actividad, donde la inteligencia y la intencionalidad de los sujetos quizás contribuyen, restringen, modulan e imprimen “micro-condicionamientos” internos que direccionan cada teoría. Como hemos argumentado, los catalizadores corresponden a un subsistema que no determina lineal-

mente el desarrollo. En la relación compleja de los subsistemas, en la que es imprescindible sostener las oposiciones dialécticamente, los polos en su totalidad parecieran dar las coordenadas de la direccionalidad.

### BIBLIOGRAFÍA

- Barreiro, A. V. (2007). Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la Creencia en el Mundo Justo. *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, 165-190.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., Horn, A., Carreño, L., Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2009). Las restricciones en la construcción de ideas sociales: revisión de un concepto. *Revista Irice*, (20), 79-88.
- Castorina, J. A. (2010). Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo. *Revista de Psicología (La Plata)*, (11), 13-25.
- Castorina, J. A. (2012). Psicología y Epistemología Genéticas. *Buenos Aires: Lugar*.
- Chapman, M. (1988). Contextualidad y direccionalidad en el desarrollo cognitivo. *En: Human Development*, (31) 92-106.
- Helman, M. (2007). Las ideas de los niños sobre sus derechos en el contexto escolar: una comparación entre clase media y clase baja. *En Memorias de las XIV de investigación Tercer encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*.
- Piaget, J. y García, R. (1982). Psicogénesis e historia de la ciencia. *Siglo XXI*.
- Robles López, N. L. (2014). La relación entre explicación y direccionalidad en psicología del desarrollo y sus implicancias metodológicas. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Rodríguez, C. (2012). La permanencia funcional del objeto: un producto del consenso. *En E. Martí & C. Rodríguez, Después de Piaget. New Brunswick, NJ & London: Transaction Publishers*.
- Shabel, P., Horn, A., García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2016). El contexto en la construcción de conocimiento. Una aproximación a su estudio desde la psicología del desarrollo y la antropología. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.