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, 2016.

Las narraciones entendidas como primeros interpretantes de las proposiciones lógicas: análisis desde la perspectiva de una investigación sobre la psicogénesis jurídica infantil.

Ynoub, Roxana Cecilia.

Cita:

Ynoub, Roxana Cecilia (2016). *Las narraciones entendidas como primeros interpretantes de las proposiciones lógicas: análisis desde la perspectiva de una investigación sobre la psicogénesis jurídica infantil*. 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.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/326>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/3X4>

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>.

LAS NARRACIONES ENTENDIDAS COMO PRIMEROS INTERPRETANTES DE LAS PROPOSICIONES LÓGICAS: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PSICOGÉNESIS JURÍDICA INFANTIL

Ynoub, Roxana Cecilia

Secretaria de Ciencia y Técnica, UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se examinará la afirmación de J. Bruner (1990), según la cual “las narraciones pueden ser concebidas como los primeros interpretantes de las proposiciones lógicas”; a la luz de una investigación sobre la psicogénesis jurídica infantil (Samaja, J.). Se postulará que las narraciones ofician de precursores y andamiaje para el pensamiento lógico, en tanto expresan a su turno, la estructura de la acción práctico-jurídica (examinada en este estudio desde la perspectiva del niño/a). Al igual que en toda narración, un conflicto socio-normativo constituye una experiencia de desequilibrio de algún tipo de canonicidad perdida. En segundo lugar, las narraciones se despliegan como acciones tendientes a la restituir (re-equilibrar) dicha canonicidad al igual que el proceso que se sigue para resolver una disputa. En tercer término, en la experiencia jurídica al igual que en la narración, los hechos siguen una secuencialidad temporal, pero cobran sentido-estructuralmente. A partir de ello, la comprensión lógica, puede ser andamiada en la estructura narrativa, en tanto remite a la experiencia protagónica del niño/a como experiencia jurídicamente. A modo de ejemplo: cuando se evoca una narrativa de “préstamo o deuda” para enseñar las operaciones básicas a un niño/a, se evocan experiencias que ha protagonizado como parte de su participación en entornos práctico-sociales y por lo tanto normativos.

Palabras clave

Psicogénesis, Cognición, Socialización

ABSTRACT

NARRATIVES CONCEIVED AS FIRST INTERPRETANTS OF LOGICAL PROPOSITIONS: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF THE CHILD'S JUDICIAL PSYCHOGENESIS

Bruner's assertion that “narratives serve as early interpretants for logical propositions” is examined in the light of research on the judicial psychogenesis of the child (Samaja, J.). It will be proposed that narratives work as precursors and scaffolds for logical thought, since they express the structure of judicial-practical action (examined here from the perspective of the child). Just as any narrative, a socio-normative conflict constitutes an experience of disequilibrium of some lost canonicity. Secondly, narratives unfold as actions tending to restore (re-equilibrate) said canonicity, just as in the process followed to resolve a dispute. Thirdly, in the judicial experience, just as in narratives, facts present themselves sequentially over time, but they acquire meaning structurally. Because of that, logical understanding can be scaffolded by narrative structure, since it refers to the experiences of which the child is protagonist as

experience of a judicial nature. For example, when the narrative of a “loan or debt” is evoked to teach basic mathematical operations to a child, what is being evoked are the experiences of which the child has been a protagonist as part of his involvement in practical-social and normative experiences.

Key words

Psychogenesis, Cognition, Socialization

Introducción.

El objetivo de esta ponencia es presentar algunos de **los núcleos teóricos** de un programa de investigación que se ha propuesto avanzar en la descripción de lo que llamamos “psicogénesis jurídica infantil” (cfr. Samaja, J.; 1993; 2000; Ynoub, R.; 2001).

El término “jurídico” aplicado al desarrollo infantil puede dar lugar a equívocos. En este contexto, no refiere a las normas jurídicas emanadas de un Estado ni a Convenciones Internacionales destinadas a reconocer y proteger derechos o potestades jurídicas del niño/a. Refiere por el contrario, al examen del proceso por el que el niño o la niña, van protagónica y progresivamente ingresando en el mundo de la *regulación social*, de la *experiencia normativamente instituida* en los entornos en los que participa.

El Programa de investigación asume además que estas experiencias de regulación social constituyen factores decisivos en la conducción de un proceso psicogenético que es, a un tiempo, práctico/social, emocional y cognitivo.

En esa dirección, parte de una revisión del concepto de acción, que está en la base de la epistemología genética, para tematizarla como “acción social o normativamente regulada”. En términos de Samaja, esta revisión supuso considerar que “entre las equilibraciones propias de los fenómenos biológicos (de los existentes individuales) y las equilibraciones cognitivas de la inteligencia humana, a modo de eslabón causal, [se deben incluir] las equilibraciones de los fenómenos sociales, *sub specie juris* (es decir, enfocados en la perspectiva del derecho)” (Samaja, J., 2005).

Conforme con ello, se intenta avanzar en la comprensión de los procesos que signan ese ingreso, examinando por una parte la experiencia del niño/a, pero también la de los distintos actores del mundo adulto comprometidos en conducirlo.

En esta presentación nuestro análisis quedará circunscripto a tender puentes teóricos entre el modelo que inspira la investigación sobre la “psicogénesis jurídica infantil” y la concepción práxica y narrativa de J. Bruner.

2. El puesto de lo narrativo en la psicología cultural de J. Bruner.

Uno de los aportes más relevantes del pensamiento de J. Bruner, es el de haber advertido el valor formativo que “lo narrativo” tiene en el orden humano.

Conforme con su enfoque, es por vía de lo narrativo que ingresamos a las formas de la cultura. Desde esta perspectiva, lo narrativo no se equipara a lo lingüístico. Muy por el contrario, es por intermedio de una praxis pre-lingüística, cuya estructura es ya narrativa, que el lenguaje hace su entrada.

Esta tesis -revolucionaria en su época- abrió nuevas perspectivas sobre los procesos de adquisición del lenguaje y en un sentido más amplio sobre el desarrollo cognitivo y social: “la narración -según sus propias palabras, [funciona] como forma de pensamiento y como vehículo para la creación de significados” (2000:58).

En lo que a la adquisición del lenguaje respecta, consideró que es en cierto tipo de *formatos narrativos de la acción social*, donde debe buscarse la “estructura gramatical profunda” que Chomsky adscribía a una disposición innata para el lenguaje.

Estos formatos remiten a una acción que implica al sujeto en su relación con otro sujeto en determinado contexto. De modo tal que Bruner desplaza lo innato -que en Chomsky se presenta como una competencia sintáctica-gramatical- a la disposición para dicha “interacción social”.

A partir de allí, y en base a su célebre investigación sobre los procesos de adquisición del lenguaje, postula una serie de precursores lingüísticos que pueden encontrarse en los primeros *formatos* de la interacción social. Entre ellos la “atención conjunta”, la “petición”, el “juego por turnos” entre otros (cfr. Bruner, J.; 1986).

En base a estos hallazgos postulará que lo narrativo es fundante de todo proceso -ya no sólo lingüístico- sino también cognitivo en un sentido general. Sostuvo al respecto:

“...las narraciones podrían servir quizá como los primeros interpretantes de las proposiciones lógicas; antes de que el niño disponga del equipamiento mental necesario para manipularlas mediante los cálculos lógicos que llegan a utilizar los adultos más adelante en el desarrollo” (*op.cit.*: 85).

De acuerdo con esta afirmación, lo narrativo podría funcionar al modo de un andamiaje que hace posible el acceso al conocimiento lógico-formal.

Por ejemplo, cuando se enseñan al niño las operaciones matemáticas elementales, es frecuente que se evoque micro-narrativas de “préstamos, pedido, distribuciones” (“uno le presta”, “otro le pide”, “algo que se reparte”, etc.).

Algunas investigaciones, inspiradas en estas presunciones, se han propuesto identificar elementos semánticos, que den cuenta de nociones lógicas o lógico-matemáticos en las mismas narraciones. Así lo reconocen, por ejemplo, investigadores que postulan la existencia de *huellas matemáticas* en las narrativas infantiles:

“Admitimos, pues, que los cuentos infantiles son escenarios de aprendizaje, que existen en ellos *huellas matemáticas* designando así expresiones que forman parte de los enunciados literarios pero que, al mismo tiempo, son nociones y conceptos matemáticos básicos” (Londoño Muñoz, P, 2003).

Desde este enfoque procuran identificar elementos semánticos que favorezcan la adquisición de conceptos para la comprensión de estructuras matemáticas elementales. Como por ejemplo, nociones viso-espaciales, temporales, cuantificadores básicos y numerales.

Desde nuestra perspectiva, no es ese el criterio con el que debe interpretarse la función de precursor lógico que Bruner asigna a las narraciones. Esta función no va a encontrarse en la semántica de términos aislados (aún cuando éstos refieran a nociones proto-matemáticas como *mucho, alguno, siempre, etc.*).

La facilitación que tiene la narración para la entrada en la comprensión lógica- debe hacerse desde un nivel de análisis pragmático. El enfoque debe ponerse en la estructura o formato narrativo como un todo. En especial, porque éste remite a la estructura de la acción real en la que el niño/a se ve envuelto (aún antes de poder tematizarla), razón por la cual le resulta inteligible.

3. Alcance de «lo narrativo» en la investigación sobre la psicogénesis jurídica infantil.

El enfoque psicogénético que promueve nuestra investigación, converge de manera directa con la perspectiva *pragmática* que sustenta la concepción narrativa de Bruner.

Conforme con ella, los «*relatos narrativos*» constituyen, en primer término, “interpretantes” de la «*experiencia narrativa*» en la que está inmerso el niño/a. Esta tesis es también afín al enfoque que ha postulado Judy Dunn al referirse al desarrollo de la comprensión social:

“...la comprensión social, con independencia de lo abstracta que pueda llegar a ser, comienza siempre como una *praxis* en un contexto determinado en el que el niño es *protagonista*: ya sea como agente víctima o cómplice. El niño aprende a representar un papel en el «dramas familiar cotidiano *antes* de que tenga que contarlo, justificarlo o disculparlo. Lo que es permisible y lo que no lo es, lo que conduce a determinados resultados y los resultados a que conducen determinadas cosas, es algo que se aprende inicialmente en la acción (citado en Bruner, J.; *op. cit.*:89).

De acuerdo con esta perspectiva los “relatos narrativos” pueden oficiar de precursores para la comprensión lógica, porque ellos heredan una experiencia efectivamente *protagonizada por el niño/a*. Desde nuestro estudio, hemos postulado que es posible precisar aún más el tipo de experiencia que oficia de precursora de dichas transcodificaciones lógico-narrativas. La definimos como “*experiencia jurídica infantil*”. El supuesto asumido es que es en estos específicos “formatos de las praxis social” en los que pueden encontrarse los precursores que facilitarán (o, directamente harán posible) el acceso a la cognición lógica.

Desde ese marco, los modelos provenientes del campo jurídico han resultado muy apropiados, tanto para la fundamentación conceptual, como para la operacionalización empírica del objeto de estudio. Diversos referentes teóricos fueron utilizados para ello, pero un aporte central se obtuvo de la escuela jurídica argentina, fundada por el jurista Carlos Cossio.

Para Cossio, la experiencia jurídica se define como “*experiencias en interferencias intersubjetivas*” (1964). El alcance del término “interferencia” no refiere aquí a actos de interferencia material o fiscalista, alude, por el contrario, al reconocimiento de una interdicción normativa. Estar “interferido” en esta acepción es estar inscripto en una experiencia de regulación social. Es por ello que Cossio bautizó también a su concepción -con clara raigambre fenomenológica- con el término “*egología*”: la conducta *egológica* es conducta interferida, y por lo tanto es “*conducta que se integra con la vivencia y la representación de la norma*”.

Esta experiencia de interferencia no implica el cumplimiento de lo que la norma prescribe o autoriza. Es decir, es independiente de que la conducta sea lícita o ilícita. En tal sentido se debe distinguir lo anti-

jurídico (lo ilícito) de lo a-jurídico. Sólo en el último caso -como ocurre en la inimputabilidad- no hay interferencia. Toda subjetividad sensible a esta experiencia protagoniza de manera plena el plexo de relaciones y posibilidades que quedan definidas por la estructura misma de la norma: por las relaciones en las que queda obligado, por las que queda facultado y por el contexto de validación que define a ambas. Dicho de otra manera, la estructura del juicio no describe al conjunto de sujetos empíricos que pueden ocasionalmente participar de una experiencia normativa. Expresa, por el contrario, la **representación interna, subjetiva, que protagoniza quien integra su conducta con la representación de la norma**, y en ese sentido, se postula como una *priori práctico* del obrar coexistencial o coexistenciado.

A partir de estas definiciones, el tipo de "acción social" puede ser tematizada como "acción socialmente regulada", y de modo aún más específico, regulada en relación a los reconocimientos y mediaciones que signan el acceso, la apropiación y la distribución de objetos en los diversos contextos.

«Pedir»; «prestar»; «intercambiar»; «distribuir» (o compartir); suponen siempre acciones sociales, que implican interferencias intersubjetivas del tipo de las que estamos describiendo aquí.

Son este tipo de experiencias las que irán modelando los formatos que podrán luego ser evocados para el ingreso a la comprensión lógico-matemática. Precisamente porque ellos contienen las operaciones que están a la base de dichas competencias lógico-formales. El niño/a confronta cotidianamente con este tipo de experiencias a lo largo de su desarrollo. Puede definirse como micro-procesos jurídicos que enfrenta a la hora de "disputar o reclamar reconocimientos o derechos". En esa misma dirección pueden también ser concebidas como pequeños "dramas narrativos" que reconocen un nudo argumental (el conflicto que los desencadena) y una resolución (el proceso por el cual se llega a algún acuerdo y se supera el conflicto). Así por ejemplo, una experiencia cotidiana -pero no por eso menos problemática desde el punto de vista de las vivencias del niño- como lo es la "experiencia de repartir" exige que se adopte un "principio distributivo" de aquello que se reparte. Aún cuando el niño/a no domine los fundamentos matemáticos para establecer un criterio distributivo, advierte que en dicho criterio se comprometen sus "intereses o deseos". De modo tal que, "vivencia y protagoniza" esa experiencia de hecho, antes de poder fundamentarla, reclamarla o defenderla de derecho.-

Como lo ha señalado Samaja (2003) en cualquier pleito -aún entre niño/as- en que tenga que establecerse un criterio de justicia, se deberá precisar por una parte el principio distributivo, pero también el modo en que se establece el derecho que a cada quien lo asiste. Siguiendo a Ch. Perelman, reconoce que es posible establecer un "contenido formal, universal y a priori para definir la "justicia":

"... todos coinciden en el hecho de que ser justo es tratar de la misma manera a los seres que son iguales desde un cierto punto de vista, que poseen la misma característica, *la única que hay que tener en cuenta para la administración de la justicia.*" (1964:27 y 28)(...) Se puede por tanto definir la justicia formal y abstracta como un principio de acción de acuerdo con el cual los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados de la misma manera." (*Loc.cit.*).

Ch. Perelman identificó una breve lista sobre las particularizaciones posibles de la regla de justicia, en los siguientes términos: "a cada quien le corresponde la misma cosa", o "A cada quien le corresponde según sus méritos", o "A cada quien según sus obras" o "A cada quien según sus necesidades", o "A cada quien según su ran-

go" o "A cada quien según lo que la ley le atribuye. (Perelman, Ch. 1964:17). En todos los casos, lo que se hace es fijar un criterio de equivalencia o clasificación de los seres que potencialmente serán adjudicatarios de algún reconocimiento.

Con independencia de las circunstancias en que se privilegiaran unos u otros criterios, lo que aquí interesa advertir son los "aspectos formales" comprometidos en cualquier aplicación del principio de justicia general descrito por Perelman.

Como lo señala Samaja, cabe la pregunta: ¿hay en esta regla de justicia formal-abstracta alguna analogía que ayude a comprender el pasaje de la acción temporal y reversible a las operaciones intemporales y reversibles de las operaciones lógicas (tal como las describe Piaget en su "lógica operatoria")?. Y responde:

"Salta a la vista que sí. En primer lugar, con toda claridad aparece en la aplicación de la regla de justicia que los sujetos deberán poder agrupar las situaciones en las categorías del eje clasificatorio considerado como esencial, y, por otro lado, de poner en correspondencia a cada elemento-sujeto de una misma categoría con su elemento-objeto adjudicado. Las conductas elementales de agrupar (reunir) o hacer concordar (comparar-ordenar) preexisten en el nivel de las experiencias individuales (biológicas). Pero que una acción sea realizada, no quiere decir que sea *tematizable*. Tematizar una acción es lo mismo que tematizar al sujeto de la acción, y esto no es un hecho trivial. Las acciones de los sujetos sólo son tematizadas y cuestionadas en sus coordinaciones en la medida en que el grupo exige para su funcionamiento crear y fijar, a modo de ligaduras funcionales de su constitución, estas operaciones judicativas, consistente en * "particionar el todo", * "igualar los elementos-sujetos de cada categoría", y * "ponerlos en relación de correspondencia con los elementos-objetos adjudicados".

Estas acciones -según nuestra hipótesis- son las que contienen la sustancia suficiente para transformarse en operaciones, es decir, en acciones componibles y reversibles, según la fórmula: "A cada miembro de la misma categoría esencial, la misma cosa". Perelman (1964:30). Si bien estas operaciones ocurren inicialmente "de hecho", el medio social irá haciendo posible tematizarlas y objetivarlas -tal como se ha indicado en la cita. En primer lugar como "narrativas" que le permitirán no sólo objetivar y objetivarse en esas experiencias, sino también identificar "resoluciones canónicas o culturalmente deseables". En base a ellas, podrá luego (y, en especial, a través de los patrones de sociabilidad que inaugura el contexto escolar), extraer de allí también el "formato" que permitirá aplicarlas para la comprensión y el paso al pensamiento lógico-matemático (despojadas ya de sus elementos contingentes, emotivos o vivenciales, para capturarlas como meras estructuras formales).

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1992) Actos de Significado. Ed. Alianza. Madrid; 1992.
Bruner, J. (1986) El habla del niño. Ed. Paidós. Barcelona; 1986.
Cossio, C. (1964) La Teoría Ecológica del Derecho (Y el concepto jurídico de libertad). Ed. Abeledo Perrot. Bs.As.
Samaja, J. -«Semiótica narrativa y Psicogénesis. Elementos para una nueva descripción de la experiencia infantil» sub specie juris. VIII Anuario de Investigación de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. Año 2000.
Samaja, J. -Narratividad y juridicidad en los procesos de socialización: funciones primigenias en la formación de la subjetividad y la inteligencia humanas". Proyecto UBACyT 2001-2002.
Ynoub, R. - Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial: elementos lógicos, narrativos y retóricos para describir la conducta normativa en la infancia. Tesis de Doctorado. Inédita.