

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

La teoría del racionalismo situado y sus limitaciones.

Parellada, Cristian.

Cita:

Parellada, Cristian (2013). *La teoría del racionalismo situado y sus limitaciones*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/455>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/8o8>

LA TEORÍA DEL RACIONALISMO SITUADO Y SUS LIMITACIONES

Parellada, Cristian

Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

El siguiente trabajo busca centrarse en los debates más relevantes en torno a la teoría del racionalismo situado, desarrollada por Lauren Resnick, tomando como referencia el periodo que comprende los años 1996-2003. Se buscará destacar cuáles son las tesis principales que sustentan a la teoría en cuestión. Luego se presentará la discusión con algunos postulados, sostenidos por la autora, que podrían considerarse como reduccionismos de la teoría. Se destacará la tesis principal de las teorías socio-históricas y desde allí articular las relaciones entre individuo y sociedad, recurriendo al concepto de "separación inclusiva" (Valsiner, 1998). Se propone una visión integral, desde una perspectiva diferente a la que presentaba Resnick.

Palabras clave

Lauren Resnick, Racionalismo Situado, estructuras preparadas

Abstract

THE LIMITATIONS OF THE SITUATED RATIONALISM'S THEORY

The following work intending to point out of the most relevant debate about The Situated Rationalism's theory that was made for Lauren Resnick it sets in the period between 1996 to 2003. I will try to emphasize which are the main thesis to uphold that theory. Then I am going to show the discussion with some candidates, who stand for the writer which could be into account like a theory's Reductionism. I am pointing out the main thesis about socio-historical's theories and thence to relate the connection between people to "inclusive separation"'s concepts (Valsiner, 1998). I am trying to arrive to an integral view about the human being from a different point of view that Resnick gave before.

Key words

Lauren Resnick, Situated rationalism, Prepared structure

El trabajo de Resnick (1996, 1994/2002), se presenta como un intento de conciliar dos líneas de pensamientos consideradas antagónicas. La primera de ellas se denomina Racionalismo conceptual y la otra son las que se engloban bajo el concepto de Cognición situada.

El concepto de *racionalismo conceptual*, Resnick lo utiliza para, referir a aquellas teorías que plantean fundamentos o bases biológicas universales en el desarrollo humano. En oposición a las primeras se encuentran las perspectivas situacionistas cuya tesis principal plantea que el desarrollo del individuo solamente se comprende y explica considerando los contextos situacionales, en que se desarrolla la acción de los sujetos. A este grupo, la autora, lo denomina teoría de la *cognición situada*. La tesis, sostenida por Resnick, plantea que ambos enfoques compartirían supuestos epistemológicos importantes, para explicar el desarrollo cognitivo. La teoría del aprendizaje y el desarrollo que permitiría reunir a ambos enfoques

es lo que ella desarrolla como *racionalismo situado*.

El concepto de racionalismo, es aportado por los enfoques que sostienen bases biológicas y universales en el desarrollo. Dentro de este marco teórico se ubicarían autores que sostienen que ciertos aspectos del conocimiento están preparados biológicamente. Esta inferencia se sostiene a partir de experimentos desarrollados bajo los denominados Nuevos paradigmas en el estudio de los bebés (Liz Spelke, en el dominio de la física, Baillargeon, en el dominio de los objetos; Katherine Wynn, en el dominio de la matemática, Lila Gleitman, en el dominio del lenguaje) (Comentados en Karmiloff-Smith, 1994).

Desde esta perspectiva, nuestra especie estaría previamente especializada para desarrollar estos conocimientos y el contexto sería un disparador para que el sujeto se acomode a éste. Estas predisposiciones innatas actuarían como restricciones o sesgos para que el sujeto pueda organizar la información proveniente del mundo externo y pueda sacar el mayor provecho de su contacto con el medio, para que se genere el aprendizaje. Esta perspectiva coloca al contexto en un segundo plano en relación a las estructuras del sujeto. En palabras de Resnick:

Los racionalistas conceptuales son individualistas en el sentido de que las estructuras biológicamente preparadas están presentes en cada miembro de la especie y cada individuo debe interactuar con el entorno para producir elaboraciones personales de las estructuras preparadas (Resnick, 1994/2002. p. 302).

La perspectiva de la acción situada, tal como la entiende Resnick, hace mención a las hipótesis que consideran o hacen referencia a la forma en que la cultura, la historia y los contextos ordenan la actividad cognitiva. De esta forma lo social no determinaría solamente las teorías que explican el mundo sino también los modos de razonar del sujeto. Un concepto central para este enfoque es el de herramientas entendidas como mediadores de la acción (Cole, 1999), porque las herramientas que la cultura proporciona para el desarrollo de una acción favorecen el desarrollo del sujeto, en la medida que este se apropia de aquellas (Rogoff, 1997). En relación a este enfoque Resnick sostiene que "*los situacionistas aportan teorías que explican como la participación en formas particulares de actividad social lleva a la competencia cognitiva personal*" (Resnick, 1994/2002. p. 305).

¿Por qué un recorrido por ambos enfoques? Porque la hipótesis de la autora es que ambos enfoques, de manera complementaria, van a poder dar cuenta de cómo los individuos aprenden tanto de conceptos universales para los cuales están biológicamente preparados como de la gran variedad de conocimientos culturales específicos, para sostener esta hipótesis plantea la teoría del racionalismo situado.

La tesis principal del racionalismo situado sostiene que una situación o acción que desempeñe el sujeto, en un contexto de aprendizaje, favorece la elaboración de estructuras necesarias para adaptarse o para actuar conforme a esa situación particular. Dichas

estructuras serán generalizadas si el sujeto, en otras situaciones donde se requiera de ellas, “las vuelve a usar”. Pero, ¿cuál es origen de las estructuras construidas? El origen, según la teoría de Resnick, se da en la interacción entre “las estructuras preparadas que aportan a la situación los individuos participantes y que favorecen la producción de un aprendizaje contextualmente específico” (Resnick, 1996. p. 44).

De esta manera se presenta la síntesis entre las teorías del marco cultural-histórico y las teorías biológicas. Sin embargo, es en este punto donde a la teoría se le puede hacer una crítica porque se torna reduccionista para explicar el origen de las estructuras.

De esta manera, la biología predomina en los primeros años de vida de los niños y aporta los fundamentos para que las “estructuras preparadas” entren en interacción con el ambiente. En otras palabras si bien lo socio-cultural no deja de tener importancia, su papel es reducido a un lugar secundario, el punto de partida es biológico y luego por interacción con el ambiente, las estructuras van adquiriendo un dominio cada vez mayor de la cultura en su desarrollo. Para la autora los esquemas o estructuras, de base biológica no desaparecen en la edad adulta.

El desarrollo de los sujetos se daría, en cada situación, a partir de las estructuras preparadas que tienen predominio biológico en los primeros años de vida, mientras que las influencias socio-culturales van predominando a medida que la historia de las situaciones de cada individuo crece y las estructuras “preparadas biológicamente se modifican con éxito” (Resnick, 1996. p 45). El aprendizaje se considera ante cada nueva situación como producto de la sintonía entre las estructuras previas del sujeto y la nueva situación (Resnick, 1996; 1994/2002). De ese encuentro el sujeto se llevaría “un residuo de preparación para la siguiente situación” (Resnick, 2002. p. 324).

Varios interrogantes quedan sin resolver: si consideramos que el aprendizaje se produce a partir de una cuestión de sintonía entre las estructuras preparadas y la situación ¿Cuáles son los mecanismos involucrados en dicho proceso de sintonía? ¿Son los mismos en los primeros años de vida, cuando predominan los aspectos biológicos, que en la etapa adulta? Respecto de la integración que Resnick intenta realizar ¿Cuál es la unidad de análisis que reúne al individuo y a la sociedad? En palabras de la autora son las “estructuras preparadas” las que tienen raíces biológicas y socioculturales y son estas las que le permiten al individuo desarrollar competencias situadas ante cada situación nueva. Si aceptamos este concepto como unidad de análisis e intentamos aplicarlo al ámbito educativo, tal como sugiere la autora ¿Esta noción permite abordar de modo no dicotómico el problema del “fracaso escolar”, tan importante en estos tiempos? Sobre estos interrogantes versará el desarrollo posterior. En torno a los mecanismos involucrados en el proceso de sintonía, para la autora los procesos de aprendizaje son los mismos, en ambos casos. Entiende a estos, como una red de nodos que entran en interacción con nuevos estímulos de la situación generando cambios en la red. “La red modificada reaccionará de modo distinto al inicio de un nuevo episodio y se volverá a sintonizar” (Resnick, 1996. p. 46).

La teoría, al asumir que los procesos de aprendizaje son los mismos en las estructuras preparadas, biológicas y culturales, no es una síntesis porque asume que las “estructuras preparadas” biológicas en interacción con las situaciones van a dar cuenta de las “estructuras preparadas” con predominio cultural. Estas últimas serían emergentes de las primeras pero no tendrían la autonomía funcional que desde los enfoques socio-culturales se postula para los procesos psicológicos superiores (Baquero 1996, Wertsch 1993,

Vigotsky 1988). Al intentar evitar el dualismo se incurre en no poder dar cuenta de la emergencia de la novedad, sino es recurriendo a estructuras biológicamente preparadas sobre las que operará la cultura, tal el caso del “carácter de la composición de los números que aporta una base intuitiva para la comprensión de las propiedades fundamentales del sistema numérico” (Resnick, 2002. p. 311). Tal limitación, de base, en la teoría, repercute sobre el concepto de estructuras preparadas, el cual parece no reflejar una unidad de análisis que integre aspectos individuales y sociales. Valsiner (2012) sostiene que la dialéctica es el método que permite abordar la esencia de los fenómenos psicológicos. Éste método tal como lo entiende el autor no sólo conduce a considerar los opuestos y plantear la unidad entre estos, sino que además debe explicar el surgimiento de lo nuevo y el desarrollo. En otras palabras, si el objetivo del trabajo de Resnick es desarrollar una teoría del aprendizaje y el desarrollo producto de la combinación de dos marcos teóricos considerado antagonicos. Dicha teoría debe aportar una unidad de análisis que permita la explicación psicológica, del surgimiento de la novedad, evitando los dualismos (Castorina y Baquero, 2005). En el ámbito educativo los conceptos del Racionalismo Situado se ofrecen como un desafío provechoso para quienes quieran diseñar estrategias de intervención. Una teoría que se jacte de beneficiosa para intervenir en contextos escolares no debe desconocer el problema del fracaso escolar. Sobre este tema la teoría no dice nada ¿Cuándo un niño fracase en la escuela, la causa última que explique el fenómeno serán las estructuras preparadas? Lo que la autora nos dice es que “La historia personal es determinante para ingresar en una nueva situación” (Resnick, 2002. p. 323). Una explicación reductiva de las complejas relaciones que se dan entre los sujetos y los escenarios culturales.

Lo que la teoría del Racionalismo Situado aportando es un marco de referencia para comprender el punto de unión entre dos enfoques antagonicos. Pero una teoría que intente explicar el desarrollo no solamente se debe conformar con explicar el punto de unión entre dos teorías, el pensamiento dialéctico no debe ser resumido a un miramiento a los opuestos, también debe explicar el surgimiento de lo nuevo. Castorina y Baquero (2005) recuperando los postulados de Valsiner sostienen que cualquier aproximación dialéctica para concebir el desarrollo debe fundamentarse en una separación no excluyente de los opuestos, y es en dicha “separación inclusiva” (Valsiner, 1998) donde se puede entretejer la relación imprescindible para dar cuenta de lo nuevo.

Consideraciones finales

La tesis propuesta por los enfoques socio-culturales permite evitar atribuir facultades innatas a los bebés de manera abusiva (Delval & Enesco, 2003).

La teoría de Resnick logra pensar el desarrollo del sujeto sin recurrir a atribuir capacidades innatas, de manera excesiva. Sin embargo se encuentra con un problema de explicación para dar cuenta de la emergencia de nuevas estructuras. Por ejemplo en el dominio de la física, la autora, supone estructuras esqueléticas biológicamente preparadas que estarían comprometidas en la concepción, intuitiva temprana, de los niños acerca del movimiento de los cuerpos ¿Por qué no suponer que el origen de tal concepción está determinado por exposición a algún sistema representacional compartido socialmente? Numerosas investigaciones, han demostrado la posibilidad de inferir capacidades innatas en los bebés. Pero, inferir eso no es más o menos importante que sostener la hipótesis contraria; que sería decir que el intercambio que el bebé ha tenido con su entorno en los pocos meses, semanas u horas de vida ha sido el desenca-

denante de tal “capacidad”. Enesco y Delval (2006) sistematizan esta crítica con el siguiente interrogante “*¿Por qué descartar que las semanas de vida posnatal hayan supuesto una considerable experiencia con el entorno?*” (p. 257).

Un desafío se nos presenta, ¿Cómo abordar las relaciones entre el sujeto y las situaciones que habita evitando un reduccionismo al sujeto y *de/su*jeto (Baquero, 2012)?

Antes de buscar una respuesta, es necesario aclarar que, la pregunta es muy ambiciosa y solamente, lo comentado, puede ser considerado como aproximaciones a un intento de respuesta.

El objetivo del trabajo de Resnick es “introducir” al individuo en una teoría “radical” de la cognición situada (Resnick, 1994/ 2002), para no caer en posiciones dualistas y arribar a un enfoque -quizás-más integrado del ser humano se debe abandonar el camino de suponer “estructuras previas biológicamente preparadas”, pero sin dejar de considerar que lo universal del ser humano es la capacidad de generar representaciones, de construir teorías sobre la realidad, de inventar mundos abstractos (Enesco & Delval, 2006; Castorina & Carretero, 2012). Este planteo está generando la búsqueda de nuevas unidades de análisis para la comprensión de las relaciones entre sujeto y situación a la luz del concepto de vivencia planteado por Vigotsky, en 1933 (Baquero, 2012, Rodríguez Arocho, 2009, Guitart, 2008).

Considerar a la vivencia como unidad de análisis permitiría la integración entre individuo y sociedad. El concepto, tal como es planteado por Vigotsky anula una reducción a las relaciones entre sujeto y contexto. En el hecho de “vivenciar algo”, el sujeto interpretar, dotar de sentido y significado la realidad, este plano sostiene la relación del sujeto con la realidad (el sujeto pone en juego sus conocimientos previos, las experiencias) pero también alude las características del entorno, la vivencia se construye culturalmente a través de las relaciones que establecen los sujetos con el entorno (los rasgos del medio o de la situación).

En palabras de Vigotsky (1996)

“La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (p. 383)

Quizás el concepto de vivencia, como unidad de análisis, nos aporte mejores herramientas para comprender a Bruner cuando dice “El famoso muchacho esclavo del *Menón* de Platón era perfectamente capaz de ciertas intuiciones “matemáticas” ¿Habían sido posibles sus intuiciones sin las preguntas de Sócrates?” (Bruner, 1997. p. 36). Tal noción es un desafío para la psicología actual, ofrece un modo no reduccionista para explicar el origen y desarrollo de los fenómenos psicológicos atendiendo a las relaciones que se dan entre los individuos y los escenarios culturales. El problema epistemológico es cómo lograrlo “sosteniendo la unidad dinámica de los contrarios, entre el pensamiento individual y los contextos, las estructuras conceptuales y los escenarios en los cuales se construyen” (Castorina & Carretero, 2012. PP. 93). El problema práctico o de intervención es construir respuestas no estigmatizantes ante el fenómeno del “fracaso escolar” (Baquero, 2012)

BIBLIOGRAFIA

- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos aires: Aíqué.
- Baquero, R. (2012) “*Vigotsky: Sujeto y situación, claves de un programa psicológico*”. En J. Castorina & M. Carretero (Comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (I) Los inicios del conocimiento*. (PP. 61-82) Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castorina, A. & Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J.A. & Carretero, M. (2012) “*Cambio conceptual*”. En J. Castorina & M. Carretero (Comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (II) Los inicios del conocimiento*. (pp. 71-93) Buenos Aires: Paidós.
- Cole (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Delval, J. & Enesco, I. (2003) “*La concepción del bebé en la psicología actual*”. En I. Enesco (comp.) *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. (pp. 229-247) Madrid: Alianza.
- Enesco, I. & Delval, J. (2006) *Módulos, dominios y otros artefactos. Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 249-267.
- Guitart, M. (2008) Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis- Argentina, IX, II(18), 7-23
- Karmiloff-Smith (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial
- Resnick, L. (1996) “*El racionalismo situado: los fundamentos biológicos y culturales de la educación*”. En *Perspectivas*, Bruselas, Vol. XXVI. N°1. BIE-UNESCO.
- Resnick, L. (2002) “*El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje*”. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Comps.) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y la cultura*. Vol. II. (pp. 300-328) Barcelona: Gedisa Editorial.
- Rodríguez Arocho, W. (2009) “*Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexiones en torno a su lugar en el modelado teórico de Lev S. Vigotsky*”, conferencia magistral ofrecida en el III simposio sobre la tutoría para el desarrollo humano, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 13 de marzo.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J; Del río, P & Valsiner, J. (2012) “*La dialéctica en el estudio del desarrollo*”. En J. Castorina & M. Carretero (Comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (I) Los inicios del conocimiento*. (pp. 137-157) Buenos Aires: Paidós
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotski, L. (1996) *Psicología infantil. Obras escogidas*, vol. 4. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1993) “*La heterogeneidad de voces*”. En *su Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. (pp. 115-140) Madrid: Visor.