

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Las relaciones entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo. Un problema epistemológico.

Castorina, José Antonio.

Cita:

Castorina, José Antonio (2012). *Las relaciones entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo. Un problema epistemológico. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/329>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/bU3>

LAS RELACIONES ENTRE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. UN PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

Castorina, José Antonio

Universidad de Buenos Aires - CONICET

Resumen

Este trabajo se propone retomar la discusión acerca de si la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo son incompatibles, compatibles o incommensurables. Para ello se exponen algunos resultados de investigaciones recientes en la psicología del desarrollo de inspiración piagetiana, que sitúan a las estructuraciones operatorias en un contexto que involucra RS, y otras indagaciones que sugieren que las RS intervienen en la construcción de nociones sociales. Esos resultados parecen involucrar que las investigaciones han estado orientadas por un marco epistémico relacional, a diferencia del marco epistémico escisionista que presidió buena parte de la investigación clásica en la psicología del desarrollo, particularmente de los conocimientos sociales. Se justifica la relación de compatibilidad, en tanto ambos programas comparten el mismo marco epistémico, situando a los conocimientos en contextos que incluyen las RS.

Palabras Clave

Representaciones Sociales, Psicología del Desarrollo, marco epistémico escisionista

Abstract

RELATIONS BETWEEN THE SOCIAL REPRESENTATIONS THEORY AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY. AN EPISTEMOLOGICAL PROBLEM

This paper intends to resume the discussion about whether the social representations theory and developmental psychology are incompatible, compatible or incommensurable. This presents the results of recent research in developmental psychology of Piaget's inspiration, which places the operative structuring in a context that involves RS, and other investigations that suggest that the RS involved in building social notions. These results appear to involve that research has been guided by a relational epistemic frame, in contradistinction to the splitting epistemological framework that presided over much of the classic research in developmental psychology, particularly social knowledge. Is warranted regarding compatibility, while both programs share the same epistemic framework, placing knowledge in contexts that include the RS.

Key Words

Social Representations, Developmental Psychology, Splitting Epistemological

Introducción

Durante la última década del siglo pasado se planteó con alguna fuerza entre los psicólogos sociales la cuestión de relación entre los programas de la psicología del desarrollo (en adelante PD y de la teoría de las representaciones sociales (en adelante TRS) (Duveen y de Rosa, 1992; Wagner, 1992) Se trataba principalmente de los estudios sobre la formación de conocimientos sociales en los niños, enfocadas desde la teoría de las TRS y la PD, particularmente los estudios inspirados en una versión tradicional de la psicología genética (Castorina, 2005). Las comparaciones entre los estudios dieron lugar ya sea a la tesis epistemológica de una convergencia entre ambos programas de investigación, en trabajos de Duveen (1997), ya sea a una tesis de una cierta incommensurabilidad en Wagner (1992) ¿Por qué volver a ella? ¿Qué razones se pueden argüir para justificar una respuesta a la pregunta por las relaciones entre la PD y la TRS?

Básicamente, las investigaciones recientes en PD sugieren la intervención de las representaciones sociales (en adelante RS) en la formación de nociones (Castorina, 2008); y en un sentido más preciso, indagaciones recientes (Psaltis, Duveen, 2007; Psaltis et al, 2009) ponen de relieve que la propia PD, aún conservando un espíritu piagetiano "estructural", puede incluir en sus investigaciones a las representaciones sociales; además, se ha mostrado que las actividades constructivas de los individuos son condiciones para la intervención de las RS en experiencias de origen piagetiano (Leman y Duveen, 1999); otra indagación muestra claramente que la ontogénesis de la RS de justicia restringe la construcción conceptual (Barreiro, 2012).

El problema metateórico se refiere a las relaciones epistémicas que se pueden establecer entre los programas de investigación, y da lugar a diferentes posiciones: entre otras posibles, la incommensurabilidad, la compatibilidad o la incompatibilidad. Nos situamos en la perspectiva de la PD de inspiración piagetiana, y quisiéramos argumentar a favor de la relación de compatibilidad, como la más adecuada al estado actual de las investigaciones empíricas. Para justificar esa relación vamos a postular un marco epistémico dialéctico que orienta las indagaciones, una tesis de unidad en las diferencias entre las construcciones individuales del conocimiento social y la apropiación de las RS.

Los estudios renovadores

La investigación tradicional de los conocimientos sociales en la PD se ocupó de mostrar la construcción de individual de nociones,

según un orden de menor a mayor grado de abstracción y sistematicidad, independientemente de alguna intervención de las prácticas sociales (Delval, 1994). Sin embargo, diversas indagaciones más reciente han puesto de manifiesto una fuerte insatisfacción con una explicación del conocimiento en términos exclusivos de la conceptualización individual: La persistente “personalización” en la caracterización de la autoridad política y de los fenómenos históricos, se contrapone con la tesis de una construcción progresiva del pensamiento. Así, los niños y adolescentes tienden a considerar que la autoridad presidencial concentra el poder, se ocupa de hacer el bien, no tiene límites en su accionar, salvo morales (Lenzi y Castorina, 2000); o la interpretación de la historia centrada en las intenciones individuales, por ejemplo que la conquista de América se debe a las ambiciones y rasgos personales de los actores históricos, en niños y adolescentes. Otras indagaciones han puesto en evidencia la creencia ampliamente difundida en los conocimientos históricos, “de que la nación existe desde siempre, que es prácticamente eterna. . . que el territorio argentino existe desde la aparición del hombre. . . desde antes de la aparición del hombre” (Carretero y Kriger, 2006)

El hecho es que la “personalización” y la noción sustancialista de “nación” siguen apareciendo en las respuestas de los sujetos, incluso más allá del avance conceptual, y muestran una resistencia a su modificación argumentativa. Las características de las respuestas indican la existencia de rasgos que parecen irreductibles a los caracteres propios del proceso genético de los sistemas conceptuales, como la diferenciación o integración de las ideas.

En segundo lugar, los estudios de Leman y Duveen (1999) han establecido como las identidades de género proveían un código para que los sujetos se muevan en las interacciones que se ocupan de una cuestión moral, y dando una dirección a la argumentación moral. Por su parte, estudios recientes (Duveen y Psaltis, 2008; Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009; Psaltis y Duveen, 2007) enfocaron los procesos de construcción de estructuras operacionales piagetianas en su interrelación con los contextos en los que se producen. Se analizan los modos de comunicación en las interacciones conversacionales (microconversaciones) luego del pre- test que identifica al nivel de interpretación de la conservación de líquidos, y estableciendo en los postest si hay o no avances en los sujetos. Dichas interacciones se realizan entre pares de niños y niñas. Se trata de niños y niñas que han alcanzado diferente nivel de resolución de un problema de conservación de líquidos, considerándose simultáneamente la asimetría epistémica (los niveles de comprensión de la conservación) y la asimetría de status (las diferencias de género de los sujetos). El análisis permitió distinguir varios tipos de conversación (Duveen y Psaltis, 2007): 1) No- conservador, en que el niño no conservador puede convencer al conservador; 2) No-Resistencia, donde el niño no conservador no ofrece resistencia al argumento del conservador; 3) Resistencia, donde el niño no conservador afirma un argumento para sostener su posición durante la interacción; 4) Reconocimiento explícito: el niño no conservador da explícitas muestras de que ha comprendido la noción de conservación, dando un argumento que no se ha escuchado dar al niño conservador. Este tipo es encontrado más frecuentemente cuando una niña dialoga con el par niño no conservador, es decir donde las asimetrías (de status y epistémica) se encuentran simultáneamente en conflicto. Y lo que es crucial para nuestra discusión: además de otros componentes, se determina que las representaciones sociales (de género) contribuyen a la conformación del campo en el que los individuos alcanzan a interiorizar sus operaciones intelectuales.

Es decir, al introducir las representaciones sociales, se establecen una perspectiva triádica para el desarrollo intelectual: las interacciones del sujeto con otro respecto del objeto de conocimiento. El sujeto epistémico de la psicología piagetiana se convierte en un sujeto psico-social: un sujeto que participa en relaciones triádicas, donde las asimetrías juegan un rol constructivo. Aquí, las RS de género modulan las interacciones constructivas, que dan lugar a la reflexión individual de la conservación (Zitoun, Guillespie, Cornish y Psaltis, 2007)

Finalmente, la investigación empírica de Barreiro (2012) ha puesto de manifiesto que la representación moral de la justicia en la vida cotidiana involucra la apropiación de una RS de justicia retributiva, hegemónica en nuestra sociedad, la que precede a la propia construcción conceptual. Los sujetos de su indagación elaboran progresivamente una complejización de sus ideas, en el sentido de que principalmente las ideas utilitaristas y las retribucionistas, que primero aparecen independientemente, se van diferenciando e integrando en un proceso inferencial, a partir de los 10 años, lo que da lugar a una genuina novedad cognoscitiva. En este sentido, la RS retribucionista funciona como posibilitadora y limitante del proceso de pensamiento sobre la justicia.

Incompatibilidad, incommensurabilidad o compatibilidad

¿Cuál es la relación epistémica más sustentable entre los programas de la PD y la TRS, desde la investigación disponible? ¿Según las estructuras epistemológicas de los programas, puede hablar hoy de compatibilidad, de incompatibilidad o de incommensurabilidad?

Ante todo, si consideramos la investigación clásica de conocimientos sociales, en términos de una perspectiva de conocimiento puramente individual, del lado de la PD, y de la apropiación de las RS, del otro, una posición fue la incommensurabilidad “fuerte”. En esta perspectiva, la distancia entre los programas sería insalvable porque sus hipótesis varían sustancialmente de acuerdo a la diferente centralidad de los conceptos de representación en las investigaciones. Se ha sostenido que en los estudios de conocimiento social los conceptos explicativos de una teoría pertenecen a un espacio de problemas que los abarca. Así, los conceptos de la psicología genética quedarían localizados dentro de un nivel de análisis intra-individual, de modo tal que las relaciones sociales quedarían fuera de consideración o serían explicadas reductivamente. Por el contrario, desde el desarrollo de la TRS se han cambiado “el espacio de explicación del individuo hacia lo social” (Wagner, 1992, pág. 13) Se reconoce, entonces, una estructura integrativa, que abre al individuo para situarlo en la cultura y la sociedad, superando sus límites corporales. Para evaluar los rasgos de cada programa hay que considerar el espacio explicativo de base, en contra de comparaciones puntuales de ideas, conceptos y métodos de investigación. Según interpretamos esta posición, el estudio psicológico de las construcciones individuales presenta diferencias insalvables con la TRS, lo que imposibilita un intercambio fértil de conceptos y métodos.

Por su parte, la tesis de incompatibilidad ha sido afirmada por Emle et al. (1993): el considerar a los niños como creadores de problemas y como creadores de respuestas en la PD se contrapone decididamente a postular que los problemas ya están planteados y resueltos en la sociedad (las RS) En otras palabras, afirmar que los sujetos se apropien en la comunicación social de las soluciones sociales ya dadas es inconsistente con la tesis constructivista que los sujetos “las construyen” individualmente. No se subraya la distancia entre

los enfoques sino su contraste, ya que no hay indicadores empíricos de cualquier actividad reconstructiva por parte de los niños. En cambio, hay elementos de juicio para pensar que ellos reiteran la creencia de su grupo social. Por lo tanto, opta por el programa de la TRS, centrado en el estudio de los conocimientos sociales como determinaciones que van desde las RS hacia las creencias infantiles.

En nuestra opinión, es preciso introducir aquí una caracterización metateórica de los programas de investigación. Cualquier de éstos incluye un nivel de supuestos filosóficos de orden ontológico y epistemológico con su trasfondo social. Una concepción del mundo que expresa relaciones sociales y culturales, y constituye el sentido común de los investigadores en un momento histórico, orientando la actividad científica. Por una parte, la tesis de incompatibilidad deriva de que las investigaciones estaban orientadas por un “marco epistémico” donde los componentes de la experiencia con el mundo se escinden, tanto del punto de las entidades que se afirman como respecto de las tesis sobre el conocimiento. En nuestro caso, la actividad constructiva de los sujetos se disoció de las prácticas sociales, o la elaboración intraindividual se dicotomizó de sus condiciones sociales. Dicho marco intervino en el modo de plantear los problemas, en lo que los investigadores podían “visibilizar” de los fenómenos, en el modo de explicarlos. Claramente, la investigación clásica de la PD y la versión “durkheimiana” de las RS suponían aquellas disociaciones: porque se recurre a una explicación del conocimiento social por procesos puramente individuales, que producen ideas en un orden secuencial y universal o bien a una determinación causal desde el grupo de pertenencia hacia las creencias individuales.

Por el contrario, hay un marco epistémico relacional, según el cuál aquellos componentes de la experiencia con el mundo son tratados en sus interdependencias, de modo tal que los términos solo existen en la unidad de sus relaciones recíprocas, a veces de oposición. En este sentido, la obra de Moscovici (1984) o Markova (2003) han situado decididamente a las RS en el ME relacional o dialéctico, rechazando cualquier dualismo entre individuo y sociedad. La producción simbólica se da en las interrelaciones entre sujeto individual, el otro y el mundo-objeto, de modo tal que una RS emerge en un sistema de acción y comunicación dialogal. En el caso de los conocimientos sociales, Leman y Duveen (1999) han articulado los componentes disociados en el ME de la escisión, ya que las identidades de género “restringían” la elaboración de la argumentación individual de la situación. Incluso, en la elaboración de aquellas identidades hay una influencia del desarrollo de las capacidades individuales (Lloyd y Duven, 1992) En el caso de las indagaciones que articulan las estructuras operatorias y los contextos, en situaciones de negociación para la resolución de problemas, interviene un juego de restricciones, en término de condiciones limitantes y posibilitantes. Por una parte, los estilos de argumentación a los que apelan los sujetos están restringidos por las RS de género, que modulan lo que se puede pensar sobre los problemas; por el otro la competencia de cada interlocutor, posibilitan adoptar un punto de vista autónomo, entre otros estilos argumentativos. Se abre un espacio para considerar que las RS de género y el desarrollo cognitivo restringen las interacciones sociales dirigidas a la resolución de un problema. Por otra parte, hemos formulado la tesis (Lenzi y Castorina, 2000) de una “tensión” constitutiva entre la construcción individual de los conceptos de conocimiento social (de gobierno, de autoridad escolar, de sanciones y castigos escolares, entre otros) y las prácticas sociales (incluidas las RS, como se sugirió), incluidas las RS. Los conceptos infantiles se elaboran modulados por

las prácticas sociales que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen. Esto último queda también testimoniado en la investigación de Barreiro (2012), donde la RS de la justicia retributiva restringe y modula la constitución de los argumentos conceptuales.

Más aún, nuestra hipótesis central es que las RS no solo conviven con la construcción individual de conceptos -de autoridad política, nación, democracia representativa, las representaciones de justicia- sino que interactúan entre sí, en el espíritu del concepto de polifasia cognitiva. En nuestra opinión, las indagaciones disponibles justifican que se hable de “restricción”. Es decir, las RS (o su horizonte ideológico) constituyen un saber social del que no pueden prescindir los niños y adolescentes en su construcción conceptual. De este modo, estamos lejos de la exterioridad de la cultura que “estimula o frena” la elaboración individual. Las RS son parte de la construcción conceptual de cada individuo, en la medida que son las condiciones que posibilitan el conocimiento (los sujetos no pueden dejar de pensar en la justicia retributiva para formular sus conceptualizaciones) y limitan lo que se puede pensar autónomamente (por ejemplo, la versión benefactora del presidente dificulta la construcción conceptual del sistema político, o el status de género puede orientar el pensamiento de las operaciones intelectuales)

Pero es crucial para nuestra posición de psicólogos del desarrollo no considerar a las RS como una mera materia prima para la elaboración “cognitiva” de un sujeto puramente epistémico. Aunque una perspectiva constructivista en PD no se ocupa da la constitución de la subjetividad social, es imprescindible contar con esta última, reconocer en la actividad de elaboración conceptual al sujeto comprometido con su identidad social, vinculada a las RS (Lloyd y Duveen, 1992) Es preciso abrir la teoría psicológica a la imbricación del sujeto social en la actividad constructiva, la que además es consistente con nuestra tesis de la interacción social del sujeto y el objeto para los conocimientos sociales (en los intercambios reglados, en las interacciones con los dispositivos institucionales, en la apropiación de las creencias colectivas)

Se puede concluir que si bien el tema del desarrollo es común a la TRS y a la PD, sus preguntas y su metodología de investigación son bien diferentes. Sin embargo, el hecho de postular un marco epistémico compartido permite que las hipótesis de un programa no impliquen la negación de las que corresponden al otro. El cambio que se ha producido estos años ha sido principalmente la elaboración de la PD de inspiración piagetiana dentro de un marco relacional, lo que ha involucrado situar las construcciones en contextos específicos de localizaciones culturales, las que restringen la construcción y la comunicación de los conceptos sociales y las operaciones. Además, el concepto de contexto para la PD se expande al incluir a las RS como estructurantes del campo de interacciones (Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009).

Finalmente, un comentario sobre la polifasia cognitiva, cuyo reconocimiento por la PD ha sido consistentemente promovido por Duveen (Castorina, 2010) Es relativamente frecuente que los psicólogos sociales utilicen dicha categoría poniendo en tensión y en conflicto al conocimiento científico con el conocimiento de sentido común, pero admitiendo raramente la construcción individual de conceptos. En diversos textos (Moscovici, 1990) las nociones estudiadas por la PD, referidas al mundo natural o social, son interpretadas como indicio de RS apropiadas por los sujetos. En ocasiones, los conocimientos individuales son adquiridos de manera inmediata

y uniforme, sin demasiadas interacciones y esfuerzo. Por el contrario, las investigaciones en la PD muestran un prolongado esfuerzo intelectual y una reorganización de las ideas. Este reconocimiento es imprescindible para incluir la elaboración cognitiva de los niños en el trabajo representacional que está en el centro de su reconstrucción de las RS

Bibliografía

Barreiro, A (2012) "Ontogenesis of social representations of justice: individual conceptualization and social constraints", en XI Congress on Social Representations. Evora. Portugal

Carretero, M y Kriger,M (2006) "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas", en M.Carretero; A. Rosa,y M.FGonzález, Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires. Paidós.

Castorina,J.A (2010) "The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective". Papers on Social Representations, Vol. 19,17.1-17.20 (<http://www.psych.lase.ac.uk/psr/>)

Castorina,J.A (2005) "La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista", en J.A. Castorina (Org.) Construcción Conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Castorina,J.A (2008) "El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas", en Cadernos de Pesquisa,V. 38, No. 15, 757-776

Delval,J (1994) El Desarrollo Humano. Madrid. Siglo Veintiuno

Duveen,G y De la Rosa, A. M (1992) "Social Representations and the Genesis of Social Knowledge", Ongoing Production on Social Representations- Productions Vives sur les Representations Sociales Vol. 1 (2-3), 94-108

Duveen, G (1997). "Psychological development as a social process". In L. Smith, J.

Drockrell and P. Tomlison (Eds) Piaget, Vigotsky and beyond. London and New York: Routledge.

Emller,N, Ohana,J & Dickinson J (2003) "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales", en J.A. Castorina, Las Representaciones Sociales. Barcelona. Gedisa.

Leman, P. and Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. Papers on Social Representations, 7 (1-2), 555-575.

Lenzi,A y Castorina,J.A (2000) "Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar", en J.A. Castorina y A.Lenzi (Compls.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona. Gedisa.

Lloyd, B & Duveen,G (1992) Gender Identities and Education: The impact of starting school. London: Harvester- Wheatsheaf.

Markova, I (2003) Dialogicity and Social Representations. Cambridge. Cambridge University Press.

Moscovici,S (1984) "The phenomenon of social representation", en R.M Far y S. Moscovici (compls) Social Representations.Cambridge. Cambridge University Press. 3-69.

Moscovici, S. (1990). Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. En G. Duveen and B. Lloyd (Eds.), Social representations and the development. London: Routledge

Psaltis,Ch; Duveen,G (2007) "Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development", en British Journal of Developmental Psychology, 25, 79-102

Psaltis, Ch: Duveen, G; Perret-Clermont,A.N (2009) "The social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development

Zitoun,T; Guillespie,A; Cornish,F & Psaltis, Ch (2007) "The Metaphor of the Triangle in Theories of Human Development", Human Development, 50, 208-229