

Las restricciones en la construcción de ideas sociales. Revisión de un concepto

Constraints in the construction of Social Ideas: A Review of a concept

José Antonio Castorina, Alicia Barreiro,
Axel Horn, Lorena Carreño,
Enrique Lombardo, Daniel Karabelnicoff.*

Resumen

Este artículo examina el significado y alcance del concepto de restricción en la psicología del desarrollo de los conocimientos sociales, desde una perspectiva constructivista. Se considera el sentido del término en las corrientes neoinnatista y cultural, para establecer la especificidad de una perspectiva constructivista crítica. Luego, se analizan dos investigaciones empíricas en curso: la formación de nociones infantiles sobre el derecho a la privacidad y el desarrollo de la creencia en el mundo justo. Los resultados indican que las prácticas institucionales y las creencias colectivas operan como posibilitantes y limitantes del proceso de elaboración conceptual. Este carácter de las restricciones se interpreta dentro de una perspectiva que subraya la especificidad del conocimiento social como una tensión entre las prácticas sociales y la construcción individual del conocimiento. Incluso, se sugiere que dicha tensión puede interpretarse en los términos de un sistema complejo.

Palabras claves. Restricción, prácticas institucionales, constructivismo y creencia en el mundo justo.

Abstract

This paper examines the meaning and scope of the concept of constraint in developmental psychology of social knowledge, from a constructivist point of view. The meaning of the concept is considered in neoinnatistic and cultural perspectives, for establishing the specificity of a critic constructivistic approach. Next, results of two research projects currently being developed are analyzed: the formation of child's notions about the right to privacy and the development of beliefs in a just world. Results indicate that institutional practices and collective beliefs operate enabling and limiting the process of conceptual development. This character of the constraints is interpreted within a perspective that underlines the specificity of social knowledge as a tension between social practices and individual construction of knowledge. Moreover, it is suggested that such tension could be interpreted as a complex system.

Keywords. Constraint, institutional practices, constructivism, belief in a just world.

Historia de un concepto

En un trabajo anterior (Castorina y Faigenbam, 2003) reconstruimos el significado del término *restricción* en la psicología del desarrollo, evocando su origen en la psicología neoinnatista y luego su interpretación en la psicología cultural. A partir de la obra de Chomsky los investigadores de la psicología neoinnatista estudiaron la actividad de resolución de problemas durante el desarrollo, abandonando la tesis de un *resolutor* de propósito general (Hirschfeld y Gelman, 2002). En su lugar, propusieron una serie de subsistemas cuyo desarrollo depende de principios específicos diseñados genéticamente que operan en cada uno de ellos, sean los propios del conocimiento matemático, físico o psicológico. En otras palabras, han postulado representaciones básicas de dominio que restringen el procesamiento de la información, ya que lo focalizan en aquellos aspectos cognitivamente más relevantes de una situación.

El término *restricción* fue utilizado para referirse a la intervención de aquellos principios sobre el conocimiento, lo que podemos considerar como su sentido estricto: por un lado, alude a su carácter posibilitador del desarrollo en algún campo, impulsándolo en una cierta dirección (aspecto positivo); por el otro, pone límites a la elaboración de ideas o creencias que se les contraponen (aspecto negativo). Lo dicho no supone que las representaciones iniciales determinen directamente el curso de los conocimientos específicos, sino que se requiere de las experiencias con el mundo para dar lugar a los cambios cognoscitivos. Además, para buena parte de la psicología cognitiva hay algunas restricciones que no son de dominio sino de orden general, como las referidas al alcance de la memoria humana (Carey, 1999; Hirschfeld y Gelman, 2002).

Para la mayoría de los psicólogos que forman parte de la perspectiva neoinnatista no hay representaciones innatas que definan los dominios de los conocimientos históricos o políticos. Más bien, dichos dominios son extensiones de otro con base innata, constituido por el conocimiento psicológico de las representaciones e intenciones de los otros. De este modo, las dificultades en la adquisición del saber histórico derivan de la persistencia y continuidad de dichas ideas mentalistas, como por ejemplo, la versión intencionalista y personalista de los hechos políticos (Pozo, 1994; Rivière, Nuñez, Barquero, y Fontenla, 2004).

Por otra parte, en la psicología cultural la noción de *restricción* adopta un sentido más amplio, ya que no es considerada como una representación interna al dispositivo mental. Según esta perspectiva la especificidad de los saberes deriva de su elaboración contextual, en el sentido de ser producidos en una red de relaciones entre procesos culturales e históricos. Así, para Bruner (1990) el dominio de

conocimiento es ahora un conjunto de instrumentos culturales que permiten la utilización contextual de la inteligencia, limitando el rango de su aplicación específica. En el mismo sentido, Werstch (1999) piensa a las restricciones como instrumentos semióticos, por ejemplo: una narrativa histórica permite el despliegue de la comprensión de los procesos históricos, del mismo modo que un instrumento técnico, como una garrocha, permite el despliegue de las habilidades de acción. A la vez, esos instrumentos impiden cierta interpretación de la historia o determinan el nivel de la habilidad puesta en juego.

Recientemente, en la investigación psicológica se ha utilizado el término *restricción* con sesgos peculiares. Así, Valsiner (1997) se ha preguntado desde una posición sociocultural dialéctica por la explicación del modo en que emerge “un regulador temporal del desarrollo” junto al dominio que delimita. En particular, como llega a ser gradualmente representada una *restricción* externa en una *restricción* del sistema intrapsicológico. Por otra parte, Martí (2005) ha propuesto que entre las restricciones biológicas y culturales es preciso introducir el funcionamiento del sujeto que regula sus acciones con el mundo social. De este modo se puede comenzar a explicar que la cultura no está solo dada a los sujetos, sino que a su vez es construida por ellos, mediante contribuciones individuales al entramado cultural. Finalmente, en la psicología de las representaciones sociales interesada en el desarrollo (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson y Psaltis, 2003) se pone de relieve una diversidad de restricciones para el acceso de los individuos a los recursos culturales disponibles tales como: la índole de los recursos, las representaciones sociales que ejercen serias limitaciones a dicho acceso, incluso los procesos cognitivos del agente en la práctica social.

Ahora bien, para nosotros -desde una perspectiva constructivista- es posible caracterizar el conocimiento de dominio social y utilizar el término *restricción*, reconstruyendo el punto de vista del sujeto sobre las normas institucionales, sean escolares, económicas, o políticas y sobre los fenómenos históricos. Nos colocamos en una perspectiva diferente del neoinnatismo y la psicología cultural al ocuparnos del proceso de elaboración conceptual que se desarrolla a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. En tal sentido, la noción de dominio se distingue de su interpretación en términos de representaciones internas biológicamente determinadas, así como también de la utilización de instrumentos culturales. Básicamente, para nosotros un dominio no está dado por el contexto ni es interno al sujeto, sino que se construye, es decir, se modifica según las interacciones con los fenómenos sociales. Por ejemplo, la autoridad política es pensada por los niños pequeños en términos de actividades personalizadas, mientras los mayores la consideran según un esbozo de sistema institucional (Lenzi y Castorina, 2000).

Al proponer un enfoque epistemológico, tomamos las restricciones en un sentido amplio, como en la psicología cultural, pero las preguntas al respecto han cambiado: ¿cómo emergen en el proceso de elaboración de los conocimientos sociales?, ¿de que modo afectan a la construcción de ideas durante la interacción del sujeto y el objeto?, ¿qué formas adoptan en la actividad constructiva? ¿cuál es el significado teórico de la categoría para un constructivismo renovado?

De esta manera, la caracterización de la restricción involucra una articulación con otros conceptos e hipótesis de la teoría psicológica y epistemológica constructivista: los rasgos del objeto se abstraen a partir de la experiencia social infantil, la construcción cognoscitiva consiste en diferenciación e integración conceptual y su relativización, las situaciones sociales son asimiladas a los saberes disponibles, los sujetos establecen relaciones sociales con el objeto de conocimiento. La búsqueda de una definición de este término intenta situarlo en el corpus teórico constructivista y depende de los entrecruzamientos entre la elaboración teórica y la producción de datos en la investigación empírica. Se puede decir que pretendemos establecer los rasgos de un concepto y precisar sus contornos en tanto es elaborado para interpretar ciertos resultados y para responder a ciertos problemas planteados durante la indagación empírica.

En un primer momento caracterizamos al término en las investigaciones sobre conocimientos de la autoridad institucional, tanto política como escolar (Lenzi y Castorina, 2000). Actualmente, lo hemos retomado para la comprensión de los derechos infantiles en la vida escolar (Helman, 2007; Helman y Castorina, 2006) así como para elucidar las relaciones entre el desarrollo de la creencia en la justicia inmanente y el desarrollo de la creencia ideológica en el mundo justo (Barreiro, 2007). Las dos últimas nos suministran nuevos datos para revisar nuestra versión inicial de las restricciones.

Provisoriamente, llamaremos restricciones a todas las condiciones que posibilitan y limitan la elaboración intelectual: los conocimientos previos de los sujetos, ya sean sus formas más generales de razonamiento como las operaciones disponibles al momento de elaborar los conceptos o los conocimientos específicos sobre un subdominio histórico o institucional; las resistencias del objeto a las interpretaciones de los sujetos; el conjunto de creencias básicas sobre la sociedad que enmarca la construcción conceptual, por ejemplo la ideología que atribuye rasgos personalizados y naturalizados a las relaciones sociales; las acciones del dispositivo institucional y de sus actores que limitan la elaboración conceptual, como por ejemplo las sanciones escolares (Castorina y Faigenbaum, 2003).

Postulamos una tensión constitutiva entre la construcción conceptual y las presiones institucionales

para una buena parte de los conocimientos sociales. De esta forma, su especificidad como conocimiento de dominio reside en la interacción social del sujeto y el objeto, sobre todo para los conocimientos institucionales. El objeto que los niños pretenden comprender -sean las normas, o el sentido de los actos institucionales- actúa literalmente sobre ellos, marcando y disciplinando sus actividades. Lo propio del conocimiento social reside en una dialéctica entre esta intervención de las instituciones y el carácter constructivo de la elaboración conceptual (Castorina y Gil Antón, 1996).

Queremos dejar sentado, además, que la utilización del término restricción supone una modificación de la versión constructivista *literal* (Castorina, 2005). La misma se haya conformada por investigaciones que se inspiran en los aspectos más generales del programa piagetiano, y se dedican únicamente al estudio descriptivo de la génesis individual de las ideas infantiles, sin ningún análisis de la naturaleza de las prácticas sociales de las que participan los niños (Berti y Bombi, 1988; Delval, 1994). En esta perspectiva, el término se podría utilizar solo con respecto a los conocimientos previos de los sujetos que limitan lo que puede conocerse de la sociedad o con respecto a la resistencia del objeto social a ser conocido. Pero las restricciones que caracterizan la especificidad del conocimiento social quedan sin tratar, dado que ni las prácticas sociales ni las creencias colectivas tienen intervención en la elaboración personal de las ideas.

Nuestra interpretación de las restricciones supone las tesis del constructivismo *crítico* (Castorina, 2005) que enmarca las investigaciones examinadas. Se trata de un enfoque que renueva la tradición piagetiana ya que, por una parte, los conocimientos sociales son de dominio, es decir, corresponden a elaboraciones propiamente conceptuales de un campo de fenómenos y no son reductibles a las operaciones intelectuales, y por la otra, la especificidad del conocimiento se basa en las interacciones sociales del sujeto con el objeto de conocimiento.

Los diferentes tipos de restricciones descriptas anteriormente no son independientes entre sí, pero es posible hacer diferentes recortes de las condiciones bajo las cuáles se elabora el conocimiento social. En este trabajo se comentarán investigaciones con la finalidad de precisar el modo de intervención de las restricciones vinculadas a las prácticas institucionales y las creencias colectivas. Así, cada modalidad tendrá un peso diferente según el recorte del objeto que realice el investigador, por ejemplo puede estudiarse la intervención de las prácticas sociales dejando en suspenso los valores y saberes colectivos que se transmiten durante aquella intervención.

Antecedentes en indagaciones psicogenéticas

Una serie de indagaciones sobre el conocimiento social en niños, específicamente referidas a la autoridad escolar (Kohen Kohen, 2000; Lenzi y Castorina, 2000; Zerbino, 2000), nos plantearon la necesidad de recurrir al concepto de restricción para la interpretación de sus resultados¹. Claramente, dicho concepto no estaba presupuesto en el marco teórico, sino que recurrimos a él para darle un significado a los datos obtenidos. Especialmente, ante las respuestas de los sujetos que parecían vinculadas a las prácticas sociales de la institución de la que participaban. Es decir, no era suficiente afirmar que éstas se debían únicamente al nivel conceptual alcanzado, ya que la comprensión de la consigna y las respuestas parecían vinculadas al compromiso valorativo con la autoridad o con su acción disciplinadora. Por ejemplo, Kohen Kohen (2000) ha postulado que la identificación infantil del mal comportamiento con el castigo, involucra una indiferenciación en la caracterización de ambos aspectos, como puede verse en la siguiente respuesta a la pregunta sobre qué es portarse mal:

“Miranda (4;6): (portarse mal es...) Que lo re-ten y después se va a la cama llorando.

Gonzalo (6;7): (portarse mal es...) Que te dejen sin recreo, sin jugar, sin salir a la calle” (Kohen Kohen, 2000, p.141).

Ahora bien, este rasgo de indiferenciación no expresa únicamente un momento inicial de una elaboración conceptual propia de la actividad individual de cada niño, sino el hecho de que la práctica intencional de la autoridad se dirige hacia el mismo niño. Es decir, su *compromiso* afectivo y valorativo respecto de la relación asimétrica con la autoridad. En este caso, el accionar disciplinador de la maestra no deja indiferente al niño, de ello resulta la dificultad para *tomar distancia* (Elias, 1956/2002) y así construir conceptos más objetivos y diferenciados sistemáticamente.

Según las respuestas que hemos consignado, ¿qué significa decir que la práctica institucional restringe la actividad conceptual? En primer lugar, que la hace posible, en el sentido de la pregunta infantil *¿qué quieren hacer conmigo?*, esto es, las respuestas derivan del esfuerzo por entender el significado de la acción institucional sobre su comportamiento. En otras palabras, dicha acción es inherente al proceso mismo de elaboración intelectual, ya que el niño al responder a la pregunta del experimentador está considerando la actividad de la autoridad para con él.

La indiferenciación conceptual entre castigo y mal comportamiento depende, al menos en parte, de la

fuerza del castigo como aspecto más evidente para el niño en su vida escolar. Ahora bien, según Kohen Kohen (2000), la ulterior diferenciación conceptual indica que se trata de: “[...] una reconstrucción al interior mismo de las restricciones de la relación de autoridad [...] de las acciones institucionales referidas a los propios niños” (p. 142).

Al mismo tiempo se puede hablar de una limitación ya que los niños piensan básicamente en lo que la institución *hace con ellos* lo cual dificulta concebir el sentido autónomo de violación a una regla. Por supuesto, el hecho de que dichas respuestas son modificadas ulteriormente y el sesgo que cada sujeto le da a la misma indiferenciación conceptual, permite inferir que no se trata de una mera imposición de la práctica social.

Según lo visto, la restricción no es equivalente a una causa que actúa desde el exterior (el mundo institucional) provocando un efecto, en este caso un concepto indiferenciado. Para pensar las relaciones entre la institución y la generación de estas ideas infantiles con sus cambios ulteriores, quizás podamos apelar a la tesis de un sistema complejo (García, 2002), aunque sea de modo provisorio. Por un lado, las interacciones cognoscitivas del niño con la institución constituyen un sistema dinámico de asimilación y acomodación, cuyas transformaciones dan lugar a nuevas ideas. Pero por otro, las relaciones de conocimiento con el objeto social dependen de ciertas condiciones de contorno o involucran una interacción con otro subsistema, constituido por las prácticas institucionales de la escuela en las que participan los niños. Tales condiciones tienen sentido sólo respecto de la actividad asimiladora que es propia del subsistema del conocimiento social. De allí que haya variaciones significativas en los conceptos infantiles, que se presentan como respuestas inesperadas para el investigador, mostrando las limitaciones que aquellas condiciones imponen a la elaboración intelectual.

Queremos subrayar que la intervención institucional permite y limita la construcción conceptual en las interacciones de los subsistemas. Lo importante, desde el punto de vista teórico, es que no estamos ante un estímulo o freno exterior a la construcción sino ante condiciones constitutivamente asociadas con ella.

Derecho a la privacidad y restricciones institucionales

Vamos a ocuparnos ahora de la utilización del concepto de restricción en las investigaciones que actualmente se desarrollan en nuestro equipo de investigación² (Helman Helman, 2007; Helman y Cas-

1. Proyecto UBACYT: *La conceptualización infantil sobre la autoridad escolar. Un estudio psicogenético*. Programación 1991-1994. Directora: Alicia Lenzi, Codirector: J.A. Castorina.

2. Proyecto UBACYT P067: *Problemas teóricos en indagaciones sobre los conocimientos sociales infantiles*. Director, Dr. José Antonio Castorina. Continuación del P017: *La construcción del conocimiento social: problemas teóricos a partir de indagaciones*

torina, 2007; Horn y Castorina, 2007). A partir de un marco teórico constructivista la búsqueda de las restricciones y su modo de intervención fueron tenidos en cuenta desde el diseño de las mismas.

En este apartado analizaremos la significación y las dificultades que plantea dicho concepto en la investigación de Helman (2007) acerca de las ideas de los niños sobre sus derechos, centrándonos en las referidas a la intimidad. La autora define el derecho siguiendo a Leiras (1994), como el conjunto de expectativas de trato sancionadas jurídicamente, y describió los niveles de conceptualización de los niños acerca de este objeto mientras participan de prácticas escolares.

Los sujetos de su estudio tenían entre 8 y 12 años, pertenecientes a sectores sociales medios y populares. Los mismos fueron entrevistados mediante el método clínico crítico (Piaget, 1926/1984), a partir de una narrativa que mostraba la vulneración de un derecho³.

En términos generales, los resultados muestran que todos los niños pertenecientes a clase media reconocen, por lo menos en algún momento de la entrevista, su derecho a la intimidad. Por ejemplo, consideran como una vulneración que una maestra o los compañeros de clase lean un papel sin el consentimiento de la niña que lo escribió. Como puede verse en la siguiente respuesta:

Lara (12;09): “(...) *me parece mal porque yo, en mi persona, nunca se lo daría el papelito, porque son cosas que estaba hablando con mi amiga. Si, bueno, si me reta, bueno lo guardo y ya está. (...) Que si estaba hablando con la amiga, es algo personal. Y la señorita no tiene porque saber qué estaban hablando*” (Helman, 2007, p. 228)

Además, algunos niños condicionan el ejercicio del derecho a la intimidad al buen comportamiento de los alumnos. Por ejemplo, al modificar la narrativa presentada señalando el mal comportamiento de la alumna que pasaba el papelito a su amiga, se obtuvieron respuestas como la siguiente:

Lucas (10;02): “*Suponé que esa nena no era la primera vez que escribía papelitos en clase, ¿igual te parece mal lo que hizo la maestra? ¿Por qué? [...] Está bien, (la maestra) la perdona, pero si es otra vez, le dice que no lo haga más y lo hace otra vez (...) se lo tiene que sacar y leerlo (...) Porque, primero, la*

primera vez que lo hace lo tiene que perdonar, pero después lo hace otra vez lo deja sin recreo luego lo vuelve, lo vuelve, lo vuelve y insiste la señorita se harta y lo lee” [El investigador interviene diciendo que él había dicho que el papel era privado y Lucas contesta]: “*Lo lee para que aprenda que hay que hacerlo una sola vez y si está mal dejar de hacerlo (...) Lo tiene que leer aunque sea privado, para castigarla, así*” (Helman, 2007, p. 237).

En cambio, los sujetos pertenecientes a sectores populares, arriban a dicha delimitación con mayor dificultad, ya que las consideraciones acerca de la privacidad quedan supeditadas a expectativas de cuidado de los adultos hacia ellos. Sólo los mayores reconocen una esfera personal, independiente del reconocimiento del derecho en cuestión.

Una segunda característica de los resultados obtenidos es que muchos de los sujetos centraban su interpretación en la conducta de la alumna y no en el accionar de la docente. De este modo, si juzgaban la acción de la niña como un mal comportamiento no ponían en tela de juicio la intervención de la maestra.

En síntesis, en un primer momento los niños piensan al derecho a la intimidad de manera condicionada y posteriormente incondicionada. En otras palabras, para los más pequeños las condiciones habilitantes de sus derechos son la buena conducta y el buen desempeño escolar, el mal comportamiento suspende o elimina el derecho adquirido. Sin embargo las respuestas que refieren a la incondicionalidad de los derechos, solo fueron halladas en algunos sujetos de clase media.

Por otra parte, los resultados indican que el condicionamiento del derecho a la intimidad adquiere un rasgo peculiar en algunos sujetos de sectores populares, quienes consideran que deben contar ciertos aspectos de su vida privada para posibilitar la intervención de la escuela. En este sentido, parecería que estos niños colocan a la escuela en un lugar privilegiado respecto de la salvaguarda de su integridad, subordinando el ejercicio de su derecho a la intimidad.

Ahora bien, para avanzar en la caracterización de las ideas de los niños producidas en el contexto de las prácticas escolares, es preciso aclarar que las mismas funcionan como un dispositivo de disciplinamiento. La escuela desde la modernidad hasta hoy ha tenido un lugar fundamental en la constitución de la infancia misma, pautando su tiempo y etapas de desarrollo. Justamente, los niños mientras participan de dicha institución, construyen sus ideas acerca del derecho a su intimidad. Podemos hipotetizar, entonces, que en los contextos de la vida institucional se asiste a una fuerte tensión entre el espacio individual y ciertas prácticas que componen las expectativas de los adultos respecto del comportamiento de los niños.

psicogenéticas. Director: Dr. José Antonio Castorina.

3. La narrativa presentada es: “En el aula, en una hora de clase, una nena escribe un papelito a una compañera y se lo pasa mientras la maestra está explicando. La maestra la descubre y le dice que le dé el papel. La nena no quiere darle el papelito con lo que escribió. Le dice a la señorita que le promete que lo va a guardar, pero la señorita le vuelve a decir que se lo dé. Entonces la nena se lo entrega, y la señorita se va a un costado del salón y lo lee silenciosamente” (Helman, 2007, p. 226).

Pasemos ahora a caracterizar el concepto de restricción compatible con los resultados descriptos. Básicamente, se define en los términos de la práctica institucional en la que el niño elabora las ideas sobre sus propios derechos. Un ejemplo donde puede verse el modo de operar de la restricción es la conceptualización del derecho a la intimidad fuertemente condicionada por el comportamiento áulico, como puede apreciarse en el protocolo citado.

Es interesante destacar que en las respuestas de los sujetos el respeto por el derecho a la intimidad está sujetado a la trama escolar, parece adquirir características particulares en dicho contexto. El comportamiento escolar definido en las coordenadas institucionales de la escuela posibilita o no, la conceptualización de sus derechos por parte de los niños. Estos últimos recortan como observable aspectos del dispositivo disciplinario de la institución, por sobre otros posibles implicados en la situación presentada, por ejemplo en los casos reseñados puede verse que al analizar la situación el niño pondera el mal comportamiento de la alumna o los aspectos tutelares de la escuela.

Además, consideramos que es posible discernir otra dimensión de las restricciones: los resultados de esta investigación sugieren la intervención de creencias colectivas o metáforas sociales. Particularmente podría tratarse de las acciones de las autoridades como benefactoras per se, o la metáfora de la maestra como “segunda mamá”, aunque las mismas no han sido indagadas de manera específica. Esto puede pensarse a partir de aquellas respuestas que habilitan a la maestra a vulnerar el derecho a la intimidad, justificando esta intervención por la nobleza de sus intenciones. Es sabido que las creencias colectivas se construyen en las interacciones sociales propias de un grupo, ya sea que tengan lugar al interior de la institución escolar o por fuera de ella. Una vez elaboradas, son apropiadas por los niños en el proceso de socialización secundaria que los convierte en alumnos (Castorina, Clemente y Barreiro, 2003). Probablemente ellas orientan las concepciones de los niños invisibilizando, al menos en parte, la autonomía del derecho respecto de las acciones de los agentes institucionales por efecto de los significados colectivos.

Claramente, los resultados de esta investigación otorgan credibilidad al doble sentido del término restricción tal como fue descrito al inicio de este trabajo, esto es, un sentido positivo referido a la posibilitación y otro negativo referido a la limitación del proceso conceptual. Las prácticas propias de la institución escolar sitúan al niño en una posición en la escuela, imponiéndole determinadas actividades dentro y fuera del proceso de enseñanza, evaluando sus comportamientos, limitando la posibilidad de pensar incondicionadamente su derecho a la intimidad. Por otra parte, el contexto institucional posibilita que los niños elaboren ciertas concepciones refe-

ridas a sus derechos, ya que la participación en las prácticas educativas les permite pensar el alcance de su derecho. En otros términos, las normas establecen lo que se debe y lo que no se debe hacer en la institución, excluyendo ciertas conductas y promoviendo otras.

La justicia del mundo como restricción

Pasemos ahora a analizar los resultados de otra investigación llevada a cabo por integrantes de este equipo (Barreiro, 2007). La misma articula los aportes de la psicología genética y de la psicología social para el estudio de las relaciones entre el conocimiento producido colectivamente y la construcción de creencias individuales. Específicamente, la psicología genética puso de manifiesto la creencia infantil denominada *Justicia Inmanente* (en adelante JI), referida a que la naturaleza o los objetos castigan los actos de las personas (Piaget, 1932/1971). Por otra parte, la psicología social ha identificado en sujetos adultos la *Creencia en el Mundo Justo* (en adelante CMJ), es decir, la concepción social de que las personas obtienen lo que merecen en su vida. Mientras que la CMJ es postulada como una creencia colectiva, la JI es considerada como el resultado de la elaboración intelectual individual propia de egocentrismo infantil, aunque influenciada por las prácticas sociales de las que el sujeto participa.

Dada la similitud entre ambos constructos, se decidió estudiar el desarrollo de la CMJ y la JI con el objetivo de describir los vínculos entre ellas y así elucidar las relaciones entre las creencias producidas por los grupos sociales y la construcción de conocimientos a nivel individual.

Participaron sujetos de 6 a 18 años pertenecientes a distintos estratos sociales. En un primer encuentro se realizó una entrevista basada en los lineamientos del método clínico-crítico (Piaget, 1926/1984), en la que se incluyeron tres relatos hipotéticos⁴: dos referidos a un castigo por una falta y otro a una recompensa por haber realizado una buena acción. También se recurrió a la lectura de la frase: *En la*

4. Relatos hipotéticos: “Un chico se portaba muy mal, no le hacía caso a su mamá y se burlaba de sus compañeros. Un día estaba paseando y cruzó un arroyito por un puente, pero el puente se rompió y el nene se cayó al agua.”

“Una tarde en un gimnasio un nene se burla de otro más chiquito porque no puede levantar mucho peso, le dice que no sirve para nada. Entonces, el más chiquito se va llorando a su casa. Cuando el más grande está preparando las pesas para hacer ejercicio una se le cae en un pie y tienen que llevarlo rápido al hospital.”

“Un día un chico iba a jugar con sus amigos a la pelota. Cuando llega al lugar en donde iban a jugar se da cuenta que por el camino perdió su reloj. Se ponen a jugar y uno de sus amigos cuelga la pelota en un árbol. Cómo está muy alta nadie quiere subir a bajarla y el dueño de la pelota se pone muy triste porque le dan miedo las alturas. Entonces, este chico que había perdido el reloj decide ayudarlo, se trepa al árbol y baja la pelota. Cuando terminan de jugar, vuelve a su casa y encuentra en la calle el reloj que había perdido” (Barreiro, 2007, pp. 130-132).

vida la gente recibe lo que merece. En un segundo encuentro con el mismo sujeto, se administró la Escala de Creencias en el Mundo Justo (Rubin y Peplau, 1973).

El análisis de los argumentos brindados durante la entrevista puso de manifiesto tres categorías de respuestas diferentes: CMJ; azar y oscilantes.

Se incluyeron en la categoría CMJ los sujetos afirmaban que en la vida cada uno obtiene lo que merece, aunque los modos en los que justificaban su creencia eran diferentes, distinguiéndose tres modalidades:

-CMJ por Justicia Inmanente a la Naturaleza. Incluye aquellas respuestas que afirman que las cosas buenas o malas que ocurren en la vida son castigos o recompensas llevados a cabo de modo automático por la naturaleza. Esta categoría corresponde a lo que Piaget (1932/1971) denominó como JI.

-CMJ por reciprocidad social. Incluye respuestas que refieren a que cada uno obtiene lo que merece, porque los otros actúan con uno como uno actuó con ellos.

-CMJ por Mérito Personal. Incluye aquellas respuestas que afirman que lo que ocurre en la vida es consecuencia de actos realizados de manera individual o de algún otro atributo personal, como por ejemplo: esfuerzo, descuido, responsabilidad, etc.

Por otra parte, algunos sujetos respondieron que las cosas buenas o malas que ocurren en la vida no tienen ninguna relación con las acciones o características individuales de las personas a las que les ocurren, por lo cual se denominó a esta categoría de respuestas como *azar*.

Finalmente, la tercer categoría de respuestas fue denominada como *oscilantes* porque incluye las respuestas en las que coexisten la CMJ y la afirmación de que las cosas en la vida ocurren por azar en una tensión conflictiva, ya sea que prime una u otra. Se trata de respuestas que incluyen en sí mismas una afirmación y la negación de tal afirmación. Este tipo de respuestas se mantienen alrededor de un 50% o 60% de las respuestas en todas las edades. A continuación transcribimos un ejemplo, ya que son las más interesantes a los fines de considerar la operatoria de las restricciones sobre la construcción conceptual del conocimiento:

Denise (15;09): [Relato del puente] [¿Para vos por qué se rompió el puente?] *“Porque sí, porque estaba mal hecho, o sea, no creo que tenga nada que ver con que él era malo entonces Dios lo castigó. O como...no sé, no”*. [Relato de la pesa] *“Ahí si estoy segura de que es por burlarse de los mas chiquitos”*. [¿Por qué?] *“Y... Porque sí. Porque no tiene porque burlarse”*. [¿Vos pensás que si no

se burlaba no se hubiese lastimado?] *“Puede ser, pero yo calculo que sería por eso. Es medio raro que se le caiga una pesa. Como decirle: ‘vos hiciste eso ahora tomá’”*. [¿Cómo un castigo?] *“Sí, como un castigo de la vida”*. [Contra-argumentación con el azar] *“No se que pensar (se ríe). Si me pongo a pensar por ahí a veces uno dice que si hacés tal cosa te va a pasar tal otra y en realidad no tiene nada que ver, pero no se...”* [Relato del reloj] *“Porque sí. porque como podía no encontrarlo, lo encontré”*. [¿Te parece que hay relación entre que...] (Interrumpe) *“No. (...) Porque no, porque va mas allá a como ayudó al chico, porque tuvo suerte”*. [...] [Lectura de la frase] *“No, es así. Para mi no es siempre así. (...) Porque hay gente que es re buena persona y le va re mal. No recibe lo que merece”*. [¿Vos pensás que a la gente mala le pasan cosas peores que a la gente buena?] *“O sea, todo vuelve, que sé yo. Por ahí sos malo y vivís toda tu vida, y te va re bien, pero un día te vuelve todo. Que se yo, yo creo que es así”*.

Los resultados indicarían que la creencia en la JI, tal como fue identificada por Piaget (1932/1971), sería un modo de justificar la CMJ que desaparecería con el desarrollo, alrededor de los 9 años, dejando su lugar a formas de justificación más complejas. Asimismo, las respuestas basadas en la reciprocidad social y en el mérito personal darían cuenta de un mayor desarrollo cognoscitivo ya que en ellas se manifiesta una descentración del propio yo que permite diferenciar la situación personal de la de los otros y emitir juicios en consecuencia. Más aún, pensamos que la JI sería el resultado de la elaboración intelectual de un saber social preexistente en la cultura -la CMJ- al interior de la configuración egocéntrica infantil. No es posible explicar tal proceso de complejización de los argumentos respecto de la CMJ sin considerarlos como diferentes momentos en la apropiación individual de una creencia ideológica cuya función es legitimar y racionalizar el orden social existente. Cabe aclarar que dicho proceso implica una reconstrucción activa del contenido social que es apropiado.

Además, la persistencia de las respuestas oscilantes a lo largo del desarrollo indicaría la coexistencia un estado de tensión que no logra resolverse, lo cual pondría de manifiesto la fuerza con la que se impone la creencia ideológica, que no se resigna a pesar de ser contradictoria con las leyes del pensamiento lógico deductivo y no ser siempre acorde con las vivencias cotidianas.

La CMJ formaría parte de un entramado de significados sociales que delimitan lo posible de ser pensado imponiéndose como creencia, aunque esta afirmación no implica negar la existencia de un proceso constructivo individual en su proceso de apropiación

Asimismo, cabe recordar que, aunque en esta

investigación solo se hayan abordado aspectos representacionales de la CMJ, toda creencia ideológica se inscribe en los actos regulados por prácticas sociales. Ella solo tiene lugar en sujetos concretos, que viven de manera espontánea y realizan prácticas cuyo sentido les es enteramente desconocido (Althusser, 1968/2005). Como ya hemos señalado en el apartado anterior toda creencia colectiva se actualiza en prácticas sociales, y toda práctica social se sustenta en un transfundo de creencias colectivas.

En otras palabras, la CMJ operaría como una *restricción* respecto del desarrollo cognoscitivo individual, posibilitando y limitando lo que se puede conocer. De esta manera, los destinos individuales de los sujetos son pensados bajo el supuesto de la existencia de una justicia propia de las relaciones sociales, invisibilizando las injusticias al considerar que lo que cada uno obtiene en su vida es el resultado inmediato del mérito personal. A su vez, dicha creencia oculta su propio carácter de producción social para los sujetos, quienes la consideran como una creencia individual, es decir, consideran que se trata de sus propias creencias sin tener conciencia de que son habitados por un saber social impuesto mediante *violencia simbólica* (Bourdieu, 1999).

En síntesis, la CMJ en tanto restricción del desarrollo cognoscitivo tiene la doble función de, por un lado, posibilitar una explicación acerca del mundo que naturaliza la desigualdad por considerar al mérito como causante de lo que se obtiene en la vida y por el otro limita la posibilidad de pensar de otra manera los destinos individuales al interior de la sociedad.

Conclusiones

Hemos asumido un marco epistémico relacional para pensar el conocimiento social, es decir, una estrategia intelectual que nos lleva a buscar tensiones e interacciones entre los componentes de la experiencia social: sujeto-objeto, individuo-sociedad, actividades individuales-prácticas sociales, etc. Pero tal suposición no conduce automáticamente a una producción teórica que dé cuenta de aquella interacción, es preciso elaborar un sistema de explicación asociado con los datos empíricos construidos. De ahí la importancia de investigaciones que den lugar a una explicación de su dinámica.

Sin duda, el término restricción ofrece matices semánticos según la interpretación asumida por cada perspectiva psicológica. Según nuestros resultados, el concepto constructivista de restricción va adquiriendo una configuración propia en comparación con los programas neoinnatista y socio histórico, reseñados al inicio de este trabajo cuando nos ocupamos de la *historia del concepto*. Claramente, el escenario en que se sitúa nuestra interpretación es la reconstrucción de los objetos de conocimiento social. Lo

específico de nuestro análisis no ha sido considerar a las restricciones como previas al proceso de conocimiento, sino en las interacciones con el objeto social, operando durante la elaboración conceptual. Las investigaciones presentadas permiten examinar con alguna precisión aquellas interacciones entre la elaboración de las ideas, las condiciones institucionales y las creencias colectivas, en los términos de tensiones constitutivas de una buena parte del conocimiento social. En este sentido, nuestras tesis constructivistas retoman críticamente algunas ideas de la tradición piagetiana, particularmente la articulación entre las prácticas sociales y las ideas morales (Piaget, 1932/1971) y el rol restrictivo que cumple el entramado de significaciones sociales preexistentes a los niños que vuelven “dignos o indignos” de ser conocidos a los objetos, incluso los sociales (Piaget y García, 1981).

Más aún, los resultados de los estudios referidos a las relaciones entre la construcción conceptual y las condiciones sociales que hemos presentado, podrían ser interpretados asumiendo algunos aspectos a la teoría de los sistemas complejos (García 2002). El análisis de las restricciones sugiere el esbozo -a construir por los investigadores- de un sistema constituido por la interacción de subsistemas que no se pueden examinar separadamente: los procesos biológicos, la construcción cognoscitiva y las prácticas sociales y culturales. El carácter a la vez limitante y posibilitante es común a la intervención de las restricciones, ya sea en la perspectiva constructivista crítica, en las corrientes neoinnatistas o en la psicología cultural, incluso en la interpretación propuesta por Valsiner (1997), los psicólogos sociales (Zittoun *et al.*, 2003) y Martí (2005).

La cuestión principal es dónde se pone el foco del análisis del investigador, habida cuenta que el enfoque de sistema complejo involucra una interdefinición de los subsistemas comprometidos en el estudio de los conocimientos. Las investigaciones que hemos considerado estuvieron centradas en lo que metafóricamente llamamos el subsistema de la construcción conceptual. Esto es, la formación de ideas sociales en niños y adolescentes es estudiada principalmente en los términos de los procesos de construcción cognoscitiva y de diferenciación e integración conceptual. A su respecto hemos subrayado las limitaciones que derivan del propio subsistema: las formas de razonamiento imponen serias limitaciones a las conceptualizaciones infantiles sobre los fenómenos sociales; así mismo, la propia experiencia social es una fuente de limitaciones para el pensamiento infantil en la medida en que no permite que se produzcan interpretaciones alternativas.

Además, y sobre todo, las investigaciones comentadas nos permiten relevar las restricciones que provienen de las interacciones con el subsistema social del que participan los sujetos en su experiencia social con las instituciones y con la ideología. Es decir, hemos intentado atrapar las tensiones constitutivas

del conocimiento de la sociedad derivadas del hecho de que los sujetos de conocimiento son a la vez agentes sociales.

En definitiva, tenemos la impresión que podemos justificar una mirada constructivista de las restricciones a la elaboración conceptual sobre fenómenos sociales, con sus notas específicas respecto de otras perspectivas teóricas. Por un lado, las indagaciones han logrado corroborar la hipótesis referida a la intervención de las restricciones en la construcción de conocimientos sociales y han permitido precisar su operatoria. Por otro, han mostrado que dicha intervención guarda una relación dialéctica con la construcción individual: los análisis de las investigaciones muestran que las restricciones emergen durante el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. En general, el análisis de las primeras investigaciones del equipo y las más recientes parece mostrar una consistencia en la caracterización y modo de intervención de las restricciones. Esto es, la doble función de posibilitar y limitar la actividad constructiva está presente a lo largo de todos los trabajos mencionados.

Además, el juego de visibilidad e invisibilidad del mundo social en función de las prácticas sociales que comprometen a los niños como agentes sociales se manifiesta en las investigaciones aquí discutidas. Y lo más importante, hemos podido mostrar con argumentos más convincentes y mayor prueba empírica respecto de nuestras primeras investigaciones, el modo en que la asimilación cognoscitiva es afectada por sus condiciones sociales. Ello vale muy especialmente para las prácticas institucionales respecto de las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad y a la intervención de la ideología del mundo justo sobre la construcción conceptual de la justicia inmanente.

A partir de la investigación que relaciona el contexto ideológico del mundo justo y las ideas infantiles de justicia se impone una apertura para estudiar las vinculaciones entre las creencias colectivas y los conocimientos individuales. En menor grado, lo mismo puede decirse de la indagación sobre las ideas referidas a los derechos a la privacidad. La conjetura de un eventual sistema complejo en base a la tesis de las interdependencias entre los subsistemas, justifica que la investigación de la construcción conceptual "se abra a las ciencias sociales". Es decir, debe entrecruzarse con los estudios sociológicos referidos a las prácticas sociales en su relación con la subjetividad, así como con las indagaciones de la psicología social dedicadas al estudio de las creencias colectivas.

Referencias

Althusser, L. (1968/2005). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En L. Althusser, *La filosofía como arma para la revolución* (pp. 102-151). México, D. F: Siglo

- XXI.
- Barreiro, A. (2007) *La justicia inmanente y la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional (Inédita). Director: Dr. José Antonio Castorina, Co-directora: Dr. Elena Zubietta. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Entregada, a la espera de su defensa).
- Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1988). *Il mondo economico nel bambino*. La nova Italia: Florencia.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carey, S. (1999). Sources of conceptual change. En: E. Scholnick, K. Nelson, S., Gelman y P. Miller (Eds.), *Conceptual Development* (pp.292-326). London: Lawrence Erlbaum.
- Castorina, J. A. (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En: J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. & Faigenbaum, G. (2003). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory and Psychology*, 12 (3), 315-334.
- Castorina, J. A & Gil Antón, M (1994). La construcción de la noción de autoridad escolar. Problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3 (5), 63-73.
- Castorina, J. A. & Lenzi, A. M. (2000). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. En: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 19-40). Buenos Aires: Gedisa.
- Delval, J. (1994). Stages in children's construction of social knowledge. En: M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Cognitive and structural process in history and social sciences* (pp. 77-102). New Jersey: Erlbaum.
- Elias, N. (1956/2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- García, R. (2002). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Hirschfeld, A. L. & Gelman, S. A. (2002). Hacia una topografía de la mente: una introducción a la especificidad de dominio. En: L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 23-67).
- Helman, M. (2007). Las ideas de los niños sobre sus derechos en el contexto escolar: una comparación entre clase media y clase baja. *Memorias de las XIV de investigación Tercer encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 327-220. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Helman, M. & Castorina, J. A. (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.
- Horn, A. & Castorina, J. A. (2007). Las ideas de los niños sobre su derecho a la intimidad. Construcción conceptual y restricciones institucionales. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata:*

Dialogo sobre la diversidad en la producción del conocimiento.

- Kohen, R. (2000). La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. En: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 59-78). Buenos Aires: Gedisa.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires: UNESCO.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Piaget, J. (1926/1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Pozo, I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. En: M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y Desarrollo Social* (pp. 227-241). Madrid: Síntesis.
- Rubin, Z. y Peplau, A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issue*, 29 (4), 73-93.
- Rivière, A., Nuñez, M., Barquero, B., & Fontenla, F. (2004). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zerbino, M. (2000). Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. En: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, (pp. 79-106). Buenos Aires: Gedisa.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9 (4), 415-448.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action*. New York: John Wiley y Sons, Inc.
- Werstch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique