Desarrollo cognoscitivo y formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes[1]

*Alicia M. Lenzi**

Resumen

El artículo examina el desarrollo cognoscitivo y sus diferentes interpretaciones en la investigación de la formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes. En primer término, se analiza el fenómeno del desarrollo psicológico desde el reciente consenso teórico acerca de sus principios centrales, propuesto para evitar la fragmentación explicativa de fines del siglo pasado. Tal consenso abarca una nueva perspectiva del desarrollo, sistémica y relacional, que procura superar modelos explicativos que escinden aspectos interdependientes al entenderlos como excluyentes. En segundo lugar, se abordan e ilustran algunas de estas cuestiones a través de diversas investigaciones del desarrollo infantil de conocimientos políticos, incluyendo un estudio propio sobre la formación de la

[1] El artículo reformula la ponencia del simposio "Perspectivas actuales en Psicología del desarrollo", I Congreso Internacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 1 al 3 de noviembre de 2007.

* Docente de Psicología Genética, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Docente de postgrado en universidades nacionales y extranjeras. Directora de proyectos de investigación UBACyT (1987-2008), de UNLP (2001-2004), de becarios y doctorandos (UBA-UNLP). Autora de publicaciones sobre psicología del desarrollo, psicología educacional y adquisición de conocimientos sociales.

noción de gobierno nacional en niños y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires y de La Plata.

Palabras clave: desarrollo cognoscitivo, formación de conocimientos políticos, niños y adolescentes, investigación.

Abstract

The paper examines the matter of cognitive development and its' different interpretations in the research of political knowledge formation in child and adolescents. First of all, the phenomenon of psychological development is analyzed from the recent theoretical agreement on its central principles, provided to avoid the explanatory fragmentation of the end of last century. Such agreement shows a new perspective of development, systemic and relational, which tries to overcome explanatory models that split interdependent aspects as a result of understanding them as excluding each other. In second hand, some of these questions are treated and illustrated through diverse investigations about child development of political knowledge, including a study of our own about child and adolescents formation of national government notion in Buenos Aires and La Plata cities.

Keywords: cognoscitive development, political knowledge formation, child and adolescents, investigation.

El artículo se propone revisar distintas interpretaciones del desarrollo cognoscitivo en la investigación de la formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Se trata de un área de estudios inserta en un campo más amplio que abarca el desarrollo de los conocimientos sociales.

A fin de organizar dicho campo, se distinguen tres categorías de investigación según la clasificación de Turiel (1984). Una se ocupa del desarrollo del conocimiento psicológico, esto es, de las ideas infantiles acerca del yo, los otros y sus relaciones, en tanto objetos de conocimiento psicológico (por ejemplo, la amistad o la "teoría de la mente"). Una segunda categoría agrupa los estudios del conocimiento moral. La última incluye las investigaciones de las ideas de niños y adolescentes sobre la sociedad, ya sea de las instituciones económicas, sociales, jurídicas o políticas.[2]

Varios interrogantes permean los estudios del desarrollo infantil del conocimiento social y suscitan arduos debates. Entre ellos se evocan los siguientes: ¿de qué modo particular los niños y/o adolescentes comprenden el mundo social en que están insertos? Si construyen ideas sobre ese mundo que cambian en el devenir del tiempo, ¿esos cambios se deben a la enculturación, a la acumulación aditiva de experiencias o a una transformación dinámica de otras ideas previas? En el desarrollo de conocimientos de este dominio, ¿interviene la sociedad y/o la cultura en la que los niños y/o adolescentes están situados o sus juicios sociales emergen escindidos de ese contexto? Si esa intervención sociocultural se acepta, ¿de qué modo específico sucede?

Tales interrogantes nos convocan a tratar algunos temas, sin pretender ser exhaustivos dada la complejidad de niveles analíticos de esta problemática. En consecuencia, en los próximos apartados se examinan, primero, los principios básicos del reciente consenso teórico acerca del concepto de desarrollo, que abarca una nueva perspectiva de carácter sistémica y relacional. En segundo término, algunas de estas cuestiones se analizan en ciertas investigaciones acerca del desarrollo de conocimientos políticos en niños y adolescentes, incluyendo un estudio propio, y sus diferentes enfoques acerca de la relación cognoscente sujeto-objeto o individuo-sociedad. Esta elección radica en que esas temáticas reflejan ciertos debates que atraviesan el campo de investigación del desarrollo del conocimiento social.

Consenso actual acerca del proceso de desarrollo

La psicología del desarrollo, luego de atravesar diversos avatares

[2] Cf. Barret y Buchanan-Barrow (2005), Berti (2005), Delval (1989), Furnham y Stacy (1991).

desde el siglo XIX y arduas controversias durante el siglo XX, presenta recientemente un relevante consenso entre posiciones disímiles que intenta superar una fragmentación explicativa estéril.[3]

En tal sentido, los psicólogos desarrollistas "de avanzada" acuerdan en que sus rasgos distintivos residen en el estudio de la emergencia dinámica de novedades psíquicas o en los sistemas de conocimiento, en sus modificaciones constructivas en el suceder del tiempo y en la explicación de los procesos que suscitan esos cambios. Esta perspectiva la comparten tanto los llamados modelos "organicistas" como los "contextualistas", aunque mantengan sus diferentes énfasis programáticos (Overton, 1998a y b, 2007; Valsiner y Winegar, 1992; Valsiner, 1998, 2006).

En la mayor parte de la psicología del desarrollo del siglo XX prevalecen explicaciones basadas en antinomias cartesianas (excepto en los precursores enfoques dialécticos de Vigotsky y Piaget), provocando debates que aún persisten. Entre otras antinomias, pueden citarse las siguientes: biología versus cultura, intrapsíquico versus interpersonal, estructura versus función, estabilidad versus cambio, transformación versus variación, sujeto versus objeto, o individuo versus sociedad (Overton, 2004).

La antinomia individuo-sociedad, por ejemplo, se advierte en algunas versiones del desarrollo de los conocimientos sociales infantiles en las que ambos polos se escinden. Esto es, se atribuye ese desarrollo únicamente al individuo o, por el contrario, sólo a la sociedad. O bien se considera algún tipo de relación débil entre ambos polos, pero se enfatiza el papel de uno de ellos en detrimento del otro, produciendo así reduccionismos explicativos.

A fin de superar las miradas del desarrollo en que predomina una explicación basada en la escisión entre diversas antinomias, recientemente se han postulado perspectivas sistémicas y complejas. Estas ya no son de carácter lineal sino inclusivas, dialécticas y relacionales, tornando aquellas antinomias excluyentes en "complementarios indisociables" (Overton, 2004).

Estos enfoques se centran en una unidad de análisis relacional que, en la explicación del desarrollo, implica la consideración de

[3] Cf. Lenzi, Borzi y Tau (en evaluación).

influencias bidireccionales entre pares de elementos antes vistos como antinómicos, por ejemplo, entre sujeto y objeto o entre individuo y sociedad.[4]

Por otra parte, algunas interpretaciones ingenuas aún atribuyen los cambios en el desarrollo a la edad cronológica (sólo un simple indicador del tiempo). En contraste, hoy se acuerda en que el problema central de la psicología del desarrollo radica en explicar cómo emerge la novedad (en las funciones psíquicas o en los sistemas de conocimiento) a partir de la transformación de formas precedentes que no la contienen.[5]

Interesa en este punto precisar ciertas conceptualizaciones de Valsiner, propuestas en sus análisis epistemológicos del concepto de desarrollo y en tanto representante de la psicología cultural. El autor retoma ideas centrales de relevantes psicólogos desarrollistas del siglo XX y define al desarrollo como "la transformación constructiva de una forma [o estructura] en el tiempo irreversible, a través de los procesos de intercambio entre el organismo y su ambiente" (1998: 192). Al igual que Piaget (1975/1978), propone que esas transformaciones se generan en un sistema abierto de intercambios múltiples entre el individuo y su medio.

No obstante, Valsiner destaca en varios trabajos las dificultades aún pendientes respecto del concepto y uso de los términos "contexto" y "cultura", que han procurado precisar el amplio concepto de "ambiente" de la anterior definición. Se trata de una cuestión que, a nuestro juicio, se torna significativa especialmente en las investigaciones sobre la formación de los conocimientos sociales y, particularmente, los políticos, como se analizará posteriormente.

Respecto del término "contexto", Valsiner considera que remite al entorno de la actividad del individuo e incluye aspectos que resultan interdependientes, bidireccionales o interactivos con los procesos psicológicos de la persona. Por el contrario, señala que otros autores sólo conciben al contexto como factores ambientales, separados de los procesos individuales, que lo impactan de modo unidireccional

[4] Cf. Castorina y Baquero (2005), Overton (1998a y b, 2007), Valsiner (1998), entre otros.

[5] Cf. Overton (1998a), Piaget (1978), Valsiner (1998, 2006), Vigotsky (1995).

y no interactivo, en oposición a los enfoques del desarrollo recientes (Valsiner y Winegar, 1992).

A su vez, Valsiner afirma que el término "cultura" es ambiguo en las ciencias sociales, pues se utiliza en un amplio espectro de versiones. Y en psicología lo es incluso en la denominada psicología cultural. Esas versiones se extienden desde su equivalencia con el contexto hasta la fusión entre individuo y cultura, atravesando un *continuum* de distintas significaciones (Valsiner, 2000, 2001; en castellano consultar: Castorina et al., 2007; Cuche, 1996/1999).

En cuanto a ciertas cuestiones metodológicas antes muy debatidas, hoy se acuerda en que el particular y complejo fenómeno del desarrollo, de carácter esencialmente dinámico por su temporalidad, exige a todo investigador de este campo establecer diferentes niveles respecto de las transformaciones cualitativas que se suceden en el tiempo (Overton, 1998a y b; Valsiner, 2006). Es decir, demanda caracterizar un nivel *T* como punto de partida *relativo* de la organización, función o sistema de conocimientos que se investiga, luego determinar el siguiente, *T1*, *T2*, y así siguiendo. Por tanto, en cada nivel es necesario distinguir claramente las novedades alcanzadas respecto del nivel inmediatamente precedente.

Sin embargo, sostener el anterior principio metodológico no supone pensar en un predeterminado nivel de desarrollo final. Justamente, dada la complejidad y multiplicidad de interacciones abiertas entre la persona y el contexto, en los nuevos enfoques se considera que los progresos en el desarrollo culminan en un final abierto e impredecible. Este presupuesto se afirma desde hace tiempo en las versiones piagetianas,[6] y actualmente también en las contextualistas.[7]

En suma, en función del dinamismo temporal del desarrollo, el procedimiento metodológico siempre conlleva reconstruir una génesis (sea ontogenética, sociogenética o microgénética), elucidar la filiación entre los diferentes niveles establecidos y determinar los procesos que explican el pasaje de un nivel al siguiente.

A continuación se examinan e ilustran algunas de las cuestiones recién presentadas mediante el análisis de ciertas investigaciones

[6] Cf. Chapman (1988).
[7] Cf. Valsiner (2006).

acerca del desarrollo del conocimiento político en niños y adolescentes.

Investigaciones acerca del desarrollo del conocimiento político

La literatura internacional evidencia el contraste entre la abundancia de estudios sobre la construcción infantil de nociones físicas, matemáticas, o incluso biológicas, y su escasez respecto del desarrollo de la comprensión de niños y/o adolescentes de las instituciones sociales o económicas, y más aún de las instituciones políticas.[8]

Ahora bien, la mayoría de la exigua investigación acerca del desarrollo del conocimiento de niños y adolescentes sobre la sociedad en la que viven y sus instituciones políticas dice basarse en la teoría piagetiana. Su examen, sin embargo, nos permite señalar que emplean distintos enfoques en cuanto a la interpretación de las tesis centrales de esta teoría. Además, al analizarlas desde los actuales pares complementarios sujeto-objeto o individuo-sociedad, ya mencionados, en general sustentan una perspectiva en la que privilegian sólo el polo del sujeto.

A fin de distinguir algunas diferencias de enfoque entre las investigaciones que se "inspiran" en la teoría piagetiana, se destacan dos condiciones teórico-metodológicas que provienen del propio marco piagetiano.

a) Piaget concibe el desarrollo cognoscitivo como un sistema abierto de interacciones múltiples sin final predeterminado. En él sucede un proceso de reorganización constructiva de las concepciones previas del sujeto sobre un objeto de conocimiento. Durante ese proceso, emerge la novedad cognoscitiva. Postula que la interacción sujeto-objeto es interdependiente así como dialéctica, y considera que ciertos procesos funcionales específicos explican los cambios en el surgimiento de la novedad. A nivel metodológico, plantea que distintos niveles sucesivos describen la particularidad

[8] Cf. Barret y Buchanan-Barrow (2005), Delval (1989), Furnham y Stacy (1991), Berti (2005), entre otros.

de las concepciones infantiles y sus transformaciones a través del tiempo. Por tanto, no acude al criterio de edad para establecer niveles.

b) Según la tesis piagetiana interaccionista, toda investigación en un determinado campo del desarrollo implica develar la particular e indisociable interacción relacional que mantiene un sujeto con un determinado objeto de conocimiento. Esta cuestión exige al investigador caracterizar ese objeto recurriendo a la disciplina particular que lo trata, permitiéndole así concebir los límites que sus peculiaridades provocan en el conocimiento del sujeto (Castorina y Lenzi, 2000). En el caso de las instituciones políticas, justamente es la ciencia política la que aportará sus características específicas. Se trata del carácter multidisciplinar de esas instituciones, que incluye aspectos jurídicos, políticos y sociales (Turiel, 1989), como se explicita más adelante.

No obstante los presupuestos teórico-metodológicos formulados, la mayoría de las investigaciones clásicas acerca del desarrollo del conocimiento de las instituciones sociales, a pesar de "inspirarse" en Piaget, invalidan su tesis de la interacción dialéctica entre sujeto-objeto. Así, privilegian sólo el polo del sujeto e ignoran las características del objeto de conocimiento y las restricciones que imponen en el desarrollo del conocimiento del sujeto.

Esos estudios describen diversos niveles en las ideas de los individuos, pero explican el pasaje de un nivel al siguiente "aplicando" los estadios piagetianos estructurales, que se limitan a las transformaciones ocurridas en otro dominio de conocimiento: el lógico-matemático o físico (Castorina, 2005).

Al centrarse únicamente en el polo del sujeto, creemos que estas versiones dan lugar a una interpretación individualista del desarrollo, escindida del contexto, que ignora o minimiza la intervención de lo social en el proceso constructivo. Además, el nivel explicativo de ese proceso resulta inconsistente.

Tal perspectiva se ilustra puntualmente, en primer término, en el estudio de "inspiración piagetiana" de Adelson y O'Neil (1966) acerca de la evolución de la idea política del "sentido de comunidad" en norteamericanos entre once y dieciocho años. Aquí no se

caracteriza el objeto de conocimiento "comunidad" desde la ciencia política ni se explicitan las relaciones que el sujeto mantiene con ese objeto. Sólo se privilegia la descripción de las ideas del sujeto eliminando la tesis piagetiana del interaccionismo sujeto-objeto, y se explican sus cambios aplicando los niveles clásicos piagetianos constituidos para el conocimiento lógico matemático.

Además, en esta investigación se establecen cambios en las ideas *según la edad*, cuando se ha precisado que Piaget no propone esta visión. Así, Adelson y O'Neil indican que los más importantes cambios suceden entre los once y trece años debido al pasaje de las operaciones piagetianas concretas a las formales, sin referirse a intervención alguna del contexto. Brevemente, encuentran que, antes de los trece años, en los juicios políticos de los adolescentes prevalece la personalización, lo concreto y lo presente; previo a los quince años la comunidad es impensable como un todo, y recién a los diecisiete o dieciocho años se conciben las amplias consecuencias de la acción política.

En segundo lugar, la investigación de Connell (1971) acerca del desarrollo de las ideas políticas de australianos entre cinco y dieciséis años presenta otro enfoque más matizado y enriquecido que el estudio anterior. Aunque el autor no determina las particularidades del objeto de conocimiento "político" desde las contribuciones de la disciplina específica, se evidencia su empleo en la interpretación de los datos, e incluso en algunas denominaciones de los sucesivos niveles que establece en este desarrollo: pensamiento intuitivo, realismo primitivo, construcción del orden político y pensamiento ideológico.

Si bien en la denominación de los dos primeros niveles perduran rastros de los estadios piagetianos clásicos del dominio lógico-matemático, Connell cuestiona su validez para explicar el desarrollo del conocimiento político, pero aún sin explicitar otros mecanismos del pasaje de un nivel al siguiente.

A pesar de sus avances, creemos que este estudio ilustra el caso en el que la relación individuo-sociedad resulta escindida. El investigador plantea que la familia y la televisión constituyen influencias sociales que impactan en el desarrollo del conocimiento político.

Pero esas influencias son entendidas como factores externos al proceso constructivo del sujeto, y no como elementos interdependientes y dialécticos de dicho proceso.

En síntesis, en el primer estudio se ignora la tesis interaccionista, relacional y dialéctica entre sujeto-objeto de la teoría piagetiana al privilegiar una explicación que sólo considera al sujeto, dando lugar a una versión enteramente individualista de este desarrollo. Perdura así la perspectiva epistemológica de la escisión sujeto-objeto que se refuerza con otra: en el par individuo-sociedad se anula el polo complementario de la sociedad. Esto es, el estudio no concibe forma alguna en que la sociedad interviene en la formación de las ideas políticas. Un enfoque realmente llamativo para un tipo de conocimiento que atraviesa cotidianamente a toda la sociedad.

En la segunda investigación también existe una escisión entre sujeto y objeto, pero de carácter más débil que en el caso anterior. La diferencia principal reside en el interesante avance realizado respecto de la relación individuo-sociedad, pues se argumenta que la familia y la televisión inciden en la formación de las ideas infantiles políticas. Sin embargo, aún se los considera factores externos al proceso constructivo.

Nuestro estudio: el desarrollo de la noción de gobierno nacional

Las investigaciones recién reseñadas resultan antecedentes significativos en el campo del desarrollo de nociones políticas, puesto que permiten vislumbrar ideas políticas ingenuas, aun en adolescentes, que luego se reflejan en sus prácticas ciudadanas.[9]

Pero, como se ha señalado, esos estudios presentan ciertas limitaciones teórico-metodológicas desde el marco teórico que dicen seguir, y aun más al examinarlas a partir de la perspectiva actual del desarrollo con su marcado acento en los sistemas complejos, relacionales y dialécticos.

[9] Cf. Lenzi, D'Avirro y Pataro (2008).

En este subapartado usaremos estas mismas categorías de análisis para examinar nuestro estudio, pues creemos que el esclarecimiento metateórico y metametodológico de las cuestiones implicadas en la investigación del desarrollo influyen de modo decisivo en las propias prácticas de investigación (Overton, 1998a y b; Valsiner, 2006).

La investigación refiere al desarrollo de la noción de gobierno nacional en niños y adolescentes. La muestra ha abarcado a 120 sujetos entre 7 y 17 años, pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y bajos de la ciudad de Buenos Aires y La Plata.[10] Se ha diseñado una entrevista semiestructurada que se aplicó individualmente con una modalidad de indagación clínico-crítica, característica de los estudios piagetianos. En el tratamiento de los datos se han empleado análisis de contenido cualitativo y análisis psicogenéticos e histórico-críticos a fin de establecer los diferentes niveles en la construcción de esta noción.

Primero, el enfoque general del estudio parte de los principios teórico-metodológicos del desarrollo presentados al inicio del artículo. En concordancia con ellos, se adopta una perspectiva sistémica, relacional y dialéctica en el proceso de construcción de los conocimientos políticos, que implica la interdependencia de los pares sujeto-objeto, pero también individuo-sociedad/cultura. En contraste con el conjunto de antecedentes acerca de la formación de nociones políticas, concebimos cada uno de esos pares como una *unidad relacional* al considerarlos complementarios e indisociables.

Segundo, su marco teórico específico, al igual que las dos anteriores investigaciones, es piagetiano, pero se basa en la posición funcionalista que desde hace tiempo enfatiza la dialéctica relacional en la interacción sujeto-objeto, la estructuración de contenidos más que las estructuras, y los procesos de diferenciación e integración y equilibración mayorante, entre otros, para explicar los cambios en el desarrollo (Piaget, 1978).

Sin embargo, nuestra posición teórica supone un constructivismo renovado, contextualizado y crítico, que surge ante la particularidad de la construcción de los conocimientos sociales y políticos. Situados en este dominio procuramos ir más allá de la unidad relacional

[10] Cf. Lenzi, Borzi, Iglesias, Pataro (2005), Lenzi (2007).

sujeto-objeto piagetiana y abordar también la unidad bidireccional individuo-sociedad/cultura. Creemos que su consideración es crucial en la constitución de este tipo de conocimientos, mientras que, en cierto modo, no ha sido resuelta en la teoría piagetiana.

Para precisar la dialéctica de la unidad individuo-sociedad/cultura, partimos del concepto de *marco epistémico* o *concepción del mundo* propuesto por Piaget y García (1982). Los autores argumentan que el marco epistémico establece límites al desarrollo del conocimiento del sujeto al designar las significaciones sociales que una sociedad particular le confiere a los objetos de su cultura. Ese marco condiciona parte de los procesos de asimilación en la interacción sujeto-objeto. Por tanto, esa interacción es dependiente del contexto en que se sitúan los objetos y del marco de significados sociales que les atribuye esa sociedad.

En suma, desde esta mirada piagetiana, el individuo no sólo posee instrumentos cognoscitivos para asimilar objetos, sino una concepción del mundo configurada socioculturalmente que condiciona el modo en que asimila esos objetos. De allí la posibilidad de pensar en el modo en que se produce la interdependencia dialéctica de los procesos constructivos del sujeto con los aspectos socioculturales de su sociedad. En tal sentido, en una investigación previa acerca de la génesis de la autoridad escolar (Lenzi y Castorina, 1999/2000), hemos avanzado con la colaboración de Castorina hacia una nueva precisión teórica que habilita la apertura piagetiana, recién explicitada.

Postulamos entonces que el marco epistémico o concepción del mundo se plasma en creencias sociales compartidas acerca del mundo social (o representaciones sociales según la escuela de Moscovici) que *restringen* el proceso de desarrollo del conocimiento del sujeto. Es decir, tales creencias posibilitan o limitan la construcción de hipótesis interpretativas del individuo sobre un determinado objeto de conocimiento y orientan la construcción en esa interacción sin determinar dichas hipótesis (Lenzi y Castorina, 1999/2000; Lenzi, 2001; Lenzi et al., 2005; Lenzi, 2007). En consecuencia, los aspectos contextuales y socioculturales de una sociedad ya no se conciben como factores externos separados del proceso constructivo del sujeto, sino que se considera de modo relacional que constituyen parte inherente de ese proceso.

Tercero, en contraste con el estudio de Adelson y O'Neil (1966) y en consonancia con la tesis interaccionista sujeto-objeto y ciertos presupuestos metodológicos de la teoría piagetiana antes mencionados, en nuestra investigación se acude explícitamente a la ciencia política. Sus aportes nos permiten caracterizar no sólo el objeto de conocimiento "gobierno nacional", sino esclarecer las restricciones que sus particularidades suscitan en el proceso de conocimiento del sujeto durante su desarrollo.

Así, distintos autores del campo de la ciencia política (Habermas, 1999; Orlandi, 1998; Vallès, 2000, entre otros) ponen en evidencia que el concepto teórico-político de "gobierno nacional" resulta complejo. Esa condición se debe al carácter multidisciplinar de esta institución social que abarca al mismo tiempo aspectos jurídicos, políticos y sociales.

Precisamente, Orlandi (1998) explicita que en todos los países la institución gobierno nacional constituye un sistema social altamente estructurado y contextualizado de origen sociohistórico-constitucional. A diferencia de los países europeos con sistemas políticos parlamentarios, las constituciones de los países americanos adoptan un régimen democrático presidencialista. En este régimen, el poder político público se distribuye entre distintas instituciones separadas y con diferentes funciones (poder ejecutivo, legislativo y judicial), pero interrelacionadas entre sí a fin de evitar la concentración del poder. Los tres poderes, regulados por normas jurídico-constitucionales, deciden, legislan y promulgan leyes para organizar a toda la sociedad.

En el plano metodológico, los aportes científicos acerca de la peculiaridad de un objeto de conocimiento orientan al investigador del desarrollo durante sus análisis psicogenéticos. Esto es, al establecer las diferentes ideas de los sujetos acerca del objeto de conocimiento (en este caso, el gobierno nacional) y sus sucesivas reorganizaciones respecto de una línea temporal.

En esta instancia, el investigador establece qué aspectos del concepto que investiga se vuelven progresivamente "visibles" a los

ojos de los sujetos, cuáles constituyen obstáculos para su comprensión y en qué momento se producen transformaciones en el modo de conceptualizar ese objeto de conocimiento. Cuando emerge ese recurrente y sistemático cambio de conceptualización o novedad cognoscitiva, el investigador establece un determinado nivel en la sucesiva reconstrucción de la noción que indaga.

Cuarto, aquí presentamos los distintos niveles que formulamos en el desarrollo de la noción de gobierno nacional.[11] Para determinar esos niveles, durante el análisis de los datos nos hemos interrogado sistemáticamente sobre las siguientes cuestiones centrales: ¿qué aspectos de ese objeto van descubriendo progresivamente los sujetos?, ¿cuáles son los obstáculos más relevantes en la marcha hacia un conocimiento más objetivado?, ¿qué papel juegan las representaciones sociales sobre el mundo social en este desarrollo conceptual?

Sucintamente, el *primer nivel* (siete a once años) abarca *dos subniveles.* En el *primer subnivel*, los niños conciben el gobierno sólo como un lugar físico habitado por una única figura política, el presidente. En el *segundo subnivel*, piensan el gobierno como varios lugares físicos y consideran que el presidente posee un mando débil sobre un grupo escaso e indiscriminado de políticos que lo "ayudan" en tareas inespecíficas. Las representaciones sociales de este nivel se concentran en la figura del presidente, concebida desde una versión muy benefactora, moralizada y paternalista, que supone relaciones personalizadas no institucionalizadas (es "el más bueno", "nos cuida" personalmente, etcétera). Esas creencias permiten "anclar" las ideas infantiles desde lo más familiar de sus propias relaciones, facilitando así la construcción conceptual.

En el seg*undo nivel* (once a trece años), emerge una *teoría ingenua del gobierno nacional*, que evidencia una interpretación fuertemente presidencialista del gobierno con una comprensión de la institución muy parcial. La teoría se centra en el presidente o "jefe máximo", jerárquicamente en la cima del mando (incluso de los legisladores, si los nombran), de quien dependen todas las decisiones, aunque no puedan precisarlas. El presidente aprueba las "leyes" (sólo morales y de tránsito) para evitar el caos social, y no

[11] Cf. Lenzi et al. (2005), Lenzi (2007).

está regulado por normas constitucionales sino morales. Respecto de las representaciones sociales, en este nivel se advierte una ruptura incipiente con las sostenidas en el período anterior ("algunos políticos son corruptos"), posiblemente resultado de sus interacciones con los medios televisivos.

El *tercer nivel* (trece a diecisiete años) incluye *dos subniveles*. En el *primer subnivel*, el núcleo de la precedente teoría presidencialista perdura hasta los diecisiete años en la mayoría adolescente, pero con ciertas diferenciaciones: la idea de representación política y la de producción del gobierno de normas sociales. Algunos nombran los tres poderes sin distinguir a sus funcionarios ni sus tareas, y los consideran jerárquicamente debajo del presidente. El *segundo subnivel* agrupa sólo a un pequeño grupo de adolescentes (únicamente de sectores socioculturales medios) que muestra un notable cambio respecto de la teoría anterior al abandonar el presidencialismo fuerte y paternalista. Recién aquí consideran que el gobierno está formado por los tres poderes, con igual jerarquía entre sí para evitar la concentración del poder; además, aceptan que lo regulan normas constitucionales. Pero continúan con limitaciones acerca de los funcionarios que pertenecen a cada poder y sus respectivas funciones.

Las representaciones sociales de este nivel juegan un papel relevante en la posibilidad de restringir o posibilitar la construcción de los sujetos. En el *primer subnivel* (agrupa a la mayoría de los adolescentes), la representación social de un "jefe máximo" y paternalista limita la objetivación conceptual. Mientras que en el *segundo subnivel* desaparece la versión fuerte del presidencialismo debido a ciertas regulaciones psíquicas funcionales, y probablemente a una lectura crítica de la información que circula en el contexto, o bien a la participación en ciertas prácticas políticas. Tales condiciones posibilitan el cambio de la persistente teoría ingenua precedente y la ruptura plena con representaciones sociales previas.

En síntesis: los niños sostienen concepciones muy originales y los adolescentes otras limitadas o bien inacabadas ante la complejidad del objeto de conocimiento gobierno nacional y el papel que juegan las creencias sociales de su contexto. En general, se advierten *obs-*

táculos interpretativos respecto de: la estructura interrelacionada de los tres poderes y su funcionamiento, el accionar de las autoridades políticas que regula y afecta a toda la sociedad mediante leyes y el hecho que las autoridades están reguladas por normas constitucionales. Pero, especialmente, se advierten en la comprensión del modo en que las autoridades ejercen el poder político de dominación coercitiva.

Así, el núcleo duro de la política –que radica en el ejercicio del poder político e interactivo entre gobernantes y gobernados– es relativamente invisible a los ojos del niño, en muchos adolescentes, y aún entre adultos, como hemos constatado en otras investigaciones.[12]

Conclusiones

La actual epistemología de las ciencias postula una renovada comprensión de los fenómenos en términos de complejidad y de complementariedad de diversos niveles de análisis, proponiendo modelos explicativos sistémicos y relacionales (García, 1999, 2000, entre otros). La psicología del desarrollo no ha permanecido ajena a estas novedades, aunque presenta singularidades debido a su particular objeto de estudio (Overton, 1998 a y b, 2004; Valsiner, 1998, 2006, entre otros).

El desarrollo psicológico no constituye una simple sumatoria de cambios lineales o variaciones dependientes de la edad, sino una continua transformación en espiral a través del tiempo. Por tanto, el objeto de estudio de la psicología del desarrollo es y ha sido dificultoso en su historia debido a que ese objeto cambia constantemente y a la complejidad del desarrollo, pues en él participan al mismo tiempo diferentes sistemas (biológico, psicológico, social). Otro obstáculo ha sido la ausencia de una terminología común para definir esa complejidad (Overton, 1998; Valsiner, 1998, 2006).

El reciente consenso acerca de cómo conceptualizar el desarrollo y su complejidad constituye un avance en la psicología del desarrollo, pues permite superar debates estériles que han fragmentado

[12] Cf. Lenzi, D'Avirro y Pataro (2008).

el campo. Además, resulta crucial si se admite que el progreso y la generalización de una disciplina radican en la continua dialéctica entre la construcción teórica y la empírica (Valsiner, 2006). Justamente, la adopción de un marco teórico común sobre qué es el desarrollo posibilita a los investigadores precisar sus preguntas de investigación manteniendo sus disímiles perspectivas teóricas, construir nuevos conocimientos empíricos a partir de ese marco común y abrir diálogos con otras perspectivas si son válidas para elucidar las preguntas de investigación.

Este acotado panorama de lo sucedido en la psicología del desarrollo y su investigación también se refleja en los diferentes estudios analizados acerca del desarrollo de los conocimientos políticos, realizados con una diferencia de varias décadas. Ni Adelson y O'Neil (1966) ni Connell (1971) se formularon preguntas de investigación referidas al paradigma de la complejidad y sus unidades relacionales, dialécticas y sistémicas que procuran superar antinomias, pues en psicología del desarrollo aquel recién se instala a fines de la década de los noventa. No obstante, debe explicitarse que, ya en los setenta, Piaget había enunciado sus tesis constructivista e interaccionista de la unidad relacional sujeto-objeto.

El estudio de Adelson y O'Neil (1966) tiene el mérito de ser el primero que abre la senda de investigaciones sobre el desarrollo de nociones políticas. Pero sus inconsistencias, ya expresadas, se deben al desconocimiento de las tesis piagetianas, a intentar "aplicar" el Piaget del dominio lógico-matemático y a presuponer una mente escindida de la sociedad que produce, paradójicamente, ideas sociopolíticas.

En cambio, Connell (1971), en la misma época, evidencia una lectura más penetrante de la teoría piagetiana y rechaza aplicar los niveles operatorios de la construcción del conocimiento lógico-matemático a la formación de los conocimientos políticos. Su aporte principal radica en abordar la estrecha relación individuo-sociedad en este dominio, aunque no logra considerar su modalidad bidireccional y dialéctica en el proceso constructivo.

Las preguntas de investigación de nuestro estudio se han inscripto en el paradigma de la complejidad (García, 1999, 2000). Como se

ha indicado, esta condición ha supuesto considerar la dialéctica unidad relacional sujeto-objeto e individuo-sociedad, ya discutida por Piaget, pero particularmente la unidad individuo-sociedad/cultura, procurando subsanar "el descuido piagetiano".

En ese sentido, hemos realizado una apertura teórica hacia el movimiento de los psicólogos sociales del desarrollo, iniciado en los noventa, que desde la teoría de las representaciones sociales de Moscovici postulan el rol estructurante de la cultura en el desarrollo (Zittoun, Muller Mirza y Perret-Clermont, 2006). Hoy, en el campo de la investigación del desarrollo de los conocimientos sociales, una psicología genética renovada también propone integrar la cultura al considerar la noción piagetiana de marco epistémico a través de los aportes moscovicianos (Castorina et al., 2005, 2007).

Sin embargo, en el área de la formación de los conocimientos políticos, la tentativa que hemos formulado permanece inacabada debido a la escasez de este tipo de estudios y al hecho de que todavía no se asume el actual marco teórico común acerca del desarrollo, aquí discutido. Pensamos que sólo el permanente movimiento entre la construcción del conocimiento teórico y el empírico posibilitará continuar precisando las articulaciones ensayadas acerca de los pares indisociables y complementarios, antes examinados.

Referencias bibliográficas

Adelson, J. y O'Neil, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: the sense of community. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 4.

Barret, M. y Buchanan-Barrow, E. (eds.) (2005). *Children's understanding of society*. Hove: Psychology Press.

Berti, A. E. (2005). Children's understanding of politics. En Barret, M. y Buchanan-Barrow, E. (eds.). *Children's understanding of society*. Hove: Psychology Press.

Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En Castorina, J. A. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). Las explicaciones sistémicas y la dialéctica del desarrollo. En *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J. A., Barreiro, A., Toscano, A. G. y Lombardo, E. (2007). La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica. En Castorina, J. A. y cols. *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.

Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2005). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y las representaciones sociales. En Castorina, J. A. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en* l*os niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

Chapman, M. (1988). Contextuality and **directionality** of cognitive **development**. En *Human Development*, 31.

Connell, R. W. (1971). *The Child's Construction of Politics*. CarIton, Vic.: Melbourne University Press.

Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En Turiel. E., Enesco, I. y Linaza, J. (comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

Furnham A. y Stacy, B. (1991). *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.

García, R. (1999). A systemic interpretation of Piaget's theory of knowledge. En Scholnick, E., Nelson, K., Gelman, S. y Miller, P. (eds.). *Conceptual Development. Piaget's legacy*. Nueva York-Londres: LEA, Erlbaum.

——— (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. México: Siglo XXI.

Habermas, J. (1999). ¿Qué significa política deliberativa? En *La*

inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.
Lenzi, A. M. (2001). El cambio conceptual en conocimientos políticos: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. En Castorina, J. A. (comp.). *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Eudeba.
——— (2007). Desarrollo conceptual del gobierno nacional. En Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (comps.). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
Lenzi, A. M., Borzi, S., Pataro, A. e Iglesias, M. C. (2005). Construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana. En Castorina, J. A. (coord.). *Representaciones sociales y construcción conceptual: el conocimiento sobre la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Lenzi, A. M., Borzi, S. y Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. Mimeo.
Lenzi, A. M. y Castorina, J. A. (2000a). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales. En Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
——— (2000b). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
Lenzi, A. M., D'Avirro, M. J. y Pataro, M. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política. Aportes de la investigación psicológica. En *Anuario de Psicología*, XV. Facultad de Psicología, UBA.
Orlandi, H. (1998) (comp.). *Las instituciones políticas de gobierno*. Buenos Aires: Eudeba.
Overton, W. F. (1998a). Development psychology: philosophy, concepts, theory. En Damon, W. y Lerner, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1. New York: Wiley.
——— (1998b). Relational developmental theory: A psychological perspective. En Górlitz, D., Harloff, H. J., Günter, M. y Valsiner, J. (eds.). *Children, Cities, and Psychological Theories. Developing Relationships*. Berlin-Nueva York: Walter De Gruyter.
——— (2004). A relational and embodied perspective on resolving psychology's antinomies. En Carpendale, J. I. M. y Müller, U. (eds.). *Social interaction and the development of knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
——— (2007). A coherent metatheory for dynamic systems: relational organicism and contextualism. En *Human development*, 50.
Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*, México: Siglo XXI.
Piaget, J. y García, R. (1982). *Piscogénesis e historia de la ciencia*, México: Siglo XXI.
Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.
——— (1989). Comentary. En *Human Developement*, 32.
Vallès, J. M. (2000). *Ciencia política: una introducción*. Barcelona: Ariel.
Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. En Damon, W. y Lerner, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1. Nueva York: Wiley.
——— (2000). *Culture and human development.* Londres: Sage.
——— (2001). The First Six Years: Culture's Adventures in Psychology. En *Culture y Psychology*, 7 (1).
——— (2006). Development epistemology and implications for methodology. En Lerner, R. M. (ed.). *Theoretical models of human development, Vol 1, Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
Valsiner, J. y Winegar, L. T. (1992). Introduction: A cultural-historical context for social "context". En Winegar, L. T. y Valsiner, J. (eds.), *Children's Development within Social Context. Vol. 1, Metatheory and theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Vigotsky, L. *Obras escogidas*, Tomo III. Madrid: Visor-MEC.

Zittoun, T., Muller Mirza, N. y Perret-Clermont, A. N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. En *Enfance*, 2.

Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares

*Norma E. Delucca**
*Mariela González Oddera***
*Ariel Martínez****

Resumen

Se presenta una síntesis del nuevo proyecto de investigación, en el que se propone indagar las *Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja*, en dos campos de problemáticas: la diversidad en relación con las múltiples formas que adquieren hoy las configuraciones vinculares familiares y la diversidad en relación con la conformación sexual de la pareja. Se desarrollan los núcleos conceptuales con que se abordarán dichas problemáticas: *origen y transformaciones del patriarcado*; *sexualidad y diversidad*; complejización y ampliación de los conceptos del marco teórico que se vienen utilizando desde las anteriores investigaciones: *concepto de familia* (organización y aspectos estructurales), *principios de permanencia y cambio*, *vínculo*, *diversidad* y *parejas parentales del mismo sexo*.

* Psicólogo Clínico. Docente de Psicología Evolutiva II, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: normadelucca@ciudad.com.ar.
** Licenciada en Psicología. Becaria de la UNLP. Docente de Psicología I, Facultad de Psicología, UNLP.
*** Licenciado en Psicología. Becario CIC. Docente de Psicología Evolutiva II, Facultad de Psicología, UNLP.