



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

*La Direccionalidad en el Desarrollo Cognitivo*

Joaquín Laura

Legajo: 27234

Mentora: Mg. Liliana Cohen

Buenos Aires, 30 de agosto de 2019

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecerle a mi mentora Liliana Cohen, por haberme acompañado con tanto cariño y dedicación en todo el proceso de elaboración de este trabajo.

A Mercedes Di Virgilio, por alentarme y confiar en la posibilidad de asumir este desafío.

A Graciela Cappelletti, por orientarme y enseñarme atentamente desde que ingresé a la universidad.

A Áxel Rivas por haber valorado mis progresos en un momento crítico.

A todos mis profesores que me inspiraron a aprender en todo momento.

Por último, quería agradecerle a mi familia y amigos, que me apoyaron en todas mis frustraciones y entusiasmos.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1 .....	7
LA ELABORACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
CAPÍTULO 2 .....	14
SOBRE LA CONCEPCIÓN DE DESARROLLO COGNITIVO.....	14
2.1 Introducción a la concepción de desarrollo cognitivo.....	14
2.2 Análisis de las relaciones entre desarrollo y contexto .....	19
CAPÍTULO 3 .....	24
SOBRE LA NOCIÓN DE DIRECCIONALIDAD EN EL DESARROLLO COGNITIVO .....	24
CAPÍTULO 4 .....	34
SOBRE LA NOCIÓN DE IDEOLOGÍA.....	34
CAPÍTULO 5 .....	37
ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES EMPÍRICAS SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL: LA INTERACCIÓN SOCIAL, EL OTRO Y EL CONTEXTO .....	37
CAPÍTULO 6 .....	47
ALGUNAS REFLEXIONES FINALES .....	47
6.1 La noción de Ideología y su relación con la Direccionalidad .....	50
BIBLIOGRAFÍA.....	56

## INTRODUCCIÓN

El tema de la siguiente tesina refiere a la direccionalidad en el desarrollo cognitivo. En una primera instancia, el trabajo se propone elucidar en qué sentidos puede entenderse y hablarse de una direccionalidad en la evolución cognitiva individual. Este será el propósito central del escrito, dado que consideramos pertinente un estudio sobre los niveles de análisis en dicha noción, de forma que pueda ingresarse desde otro punto de vista a la problemática de la interacción entre el individuo y su contexto.

De fondo al trabajo, se halla el debate sobre las tradiciones epistemológicas en las investigaciones psicológicas y en las posteriores inferencias derivadas de estas, en el sentido en que sus presupuestos dialogan con las formas de entender el desarrollo cognoscitivo. Por lo tanto, la presente tesina busca realizar una aproximación a la complejidad desarrollo – intentando dilucidar de qué dependen sus líneas o direcciones en la transformación de la mente – y, en consecuencia, pretenderá delinear un campo más claro para la superación de las ópticas escisionistas. La metodología del trabajo se sostiene en una revisión bibliográfica de algunos estudios empíricos, y su análisis, para iniciar una discusión teórica sobre la direccionalidad en el desarrollo.

Por otro lado, se abrirá la hipótesis sobre la posibilidad de que en y por esa direccionalidad y contextualidad inherente al desarrollo se vaya configurando un campo de ideas o ideología; trabajo que haremos centrándonos en los procesos intelectuales individuales. Resulta enrevesado intentar una explicación convincente de cómo se ha suscitado esa aparente ligazón sin exigir al lector significativas concesiones, razón por la cual el devenir del trabajo entero estará al servicio de su evaluación. En un principio, puede anticiparse que propondremos una acepción de ideología – o más bien de su configuración – en la que se da un proceso hegemónico de carácter interno en la interacción con lo real. Con “carácter interno” hacemos alusión a la forma en que los procesos intelectuales se hacen de las restricciones y las transforman en un continente teórico, funcional para determinada dirección del desarrollo cognitivo. Dicha hegemonía podría

corresponderse con la direccionalidad en el desarrollo individual<sup>1</sup> y el mencionado proceso de visibilización e invisibilización de determinados campos de problemas en el que se condicionan las asimilaciones subsiguientes. Resulta adecuado aclarar que también se discutirá sobre esta extensión del significado de la ideología en el condigno capítulo. No obstante, esta noción no entraría en contradicción con las definiciones clásicas en las que la hegemonía es entendida como una imposición social (Althusser, 1971).

Como hemos dicho, esta aspiración se abrirá como pregunta y, en todo caso, es deseable que el plan anteriormente ideado sirva para allanar el camino hacia tal relación. Por lo tanto, el proyecto no se centrará en el nexo con la ideología porque creemos que, eventualmente, podría sugerirse luego de trabajar con el concepto de direccionalidad y no asumirse como punto de partida. No obstante, queda claro que se presupone su posibilidad.

El trabajo estará organizado en seis partes. En la sección inicial elaboraremos nuestro problema. En primer lugar, en pos de clarificar lo que significa “direccionalidad en el desarrollo cognitivo”, explicaremos brevemente la noción de *desarrollo* desde dos teorías pilares en la psicología genética: el constructivismo genético de Jean Piaget y la teoría Socio-histórica de Vigotsky. Estas aproximaciones nos serán útiles por su perspectiva dialéctica, puesto que Piaget estudia el desarrollo como un proceso de interacción y modificación mutua entre el Sujeto y el Objeto, y ello nos permite rastrear en ejemplos su vínculo histórico sin escindir la responsabilidad de ambos en la dinámica de conocimiento. Por otra parte, Vigotsky ha hecho foco en una dialéctica intersubjetiva mediada por la cultura. En segundo lugar, nos arrimaremos al concepto de *direccionalidad*, tomando como referencia los estudios de Chapman (1988), el concepto de marco epistémico de Piaget y García (1982) y el dinamismo equilibratorio de Piaget. Ello comenzará a abrir el campo para analizar más adelante la direccionalidad en investigaciones empíricas a la luz del concepto de restricción. Estos estudios son: la permanencia funcional del objeto (Rodríguez, 2012), investigaciones sobre la noción social de justicia (Barreiro, 2010) y su problematización (Castorina, 2009) y el estudio sobre la noción del derecho a la intimidad (Helman, 2007).

---

<sup>1</sup> En pos de entender direccionalidad en el desarrollo, nos serviremos del estudio de los marcos epistémicos de Piaget y García. Sin embargo, es pertinente aclarar que su análisis está depositado en el nivel de la “sociogénesis”. Nuestro trabajo, en cambio, propone pensar en el plano de la psicogénesis. Más adelante explicaremos con mayor detalle qué implican estos dos niveles de análisis para la tesina.

En la segunda sección, describiremos con mayor profundidad la noción de desarrollo cognitivo desde el constructivismo piagetiano, a la luz de aquellos conceptos específicos que posteriormente nos servirán para pensar la direccionalidad. En un principio, estos son: secuenciación, organización y teoría deformante. Luego estos se pondrán en juego con algunos conceptos que no son mecanismos propiamente dichos pero que son indisociables a ellos, como la parcialidad y el marco epistémico. En este capítulo haremos un apartado sobre las diversas acepciones de la noción de contexto en relación con el desarrollo y su relación con las restricciones, a fin de evitar una conceptualización vaga que luego entorpezca los niveles de análisis sobre la direccionalidad.

En la tercera sección, profundizaremos en los estudios antes mencionados sobre la direccionalidad en el desarrollo, intentando establecer los puntos de contacto y divergencia con el objetivo de nuestro trabajo.

Después, en la cuarta sección, haremos un breve capítulo destinado a recorrer la noción de ideología, a fin de hurgar, en las reflexiones finales, sobre la posibilidad de un vínculo entre esta y la direccionalidad en el desarrollo.

En quinto lugar, analizaremos investigaciones empíricas sobre el desarrollo en las concepciones infantiles, con el propósito de examinar los mecanismos responsables de la visibilidad/invisibilidad de los objetos y la dirección hacia determinadas secuencias.

Por último, pasaremos a las reflexiones finales acerca de los análisis más avanzados sobre la contextualidad y las direccionalidades del desarrollo, que hemos logrado a partir del vínculo con las investigaciones. Aquí intentaremos abordar las preguntas que hemos abierto a partir de las investigaciones. En este capítulo haremos un apartado donde esbozaremos algunos progresos sobre la hipótesis de la ideología y la direccionalidad.

## CAPÍTULO 1

### LA ELABORACIÓN DEL PROBLEMA

En una idea general, el desarrollo puede definirse como “una transformación constructiva de la forma en el tiempo irreversible, a través de intercambios entre el organismo y el medio” (Valsiner, 1998: 5). Por dentro de cada secuencia de desarrollo, a partir de los intercambios mencionados, ocurren cambios evolutivos. Resulta pertinente aclarar que rechazamos cualquier escisión que explique el desarrollo a partir de uno de los polos de la relación. En este sentido, asumimos el enfoque sistémico-relacional, que se opone a la explicación causal clásica<sup>2</sup>. Martí (2005) resume el enfoque de Overton, señalando que se trata de precisar la naturaleza de las relaciones entre los elementos, “sosteniendo las oposiciones dialécticamente y reconociendo las propiedades que emergen de esa relación y no de alguno de los términos en forma independiente” (Martí, 2005: 156). A propósito de entender el proceso constructivo, resulta oportuno remitirnos a la conceptualización de Martí (2005) sobre los cambios evolutivos, así como también a la distinción con respecto a los cambios educativos.

En primer lugar, Martí señala que las variables temporales no son explicativas, en tanto el cambio evolutivo transcurre en el tiempo – y es, por lo tanto, histórico – pero el tiempo no desencadena un cambio per se. En este sentido, el progreso está lejos de darse como un curso de maduración espontáneo donde ocurre una inercia tal que los niños, cual efecto dominó, proceden al estadio siguiente. Por ende, deben postularse otras variables que den cuenta del cambio<sup>3</sup>. En esta línea, el desarrollo ha de entenderse como un aspecto inherente al humano, no porque sea una propiedad espontánea del individuo, sino porque es el resultado de las relaciones dinámicas y sistemáticas entre el organismo y sus entornos (Martí, 2005: 20). En términos de “cómo” y “por qué” se da este desarrollo, podemos remitirnos a diversas explicaciones desde cada perspectiva teórica; tarea que abordaremos más adelante.

A diferencia del primero, el cambio educativo – es decir, el cambio dado en una situación educativa – se basa en cambios producidos en prácticas de enseñanza y aprendizaje, que pueden

---

<sup>2</sup> Ver más en Valsiner, Jaan. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives.

<sup>3</sup> En su texto, Martí (2005), refiere a estas variables como “factores” del cambio. Sin embargo, es relevante aclarar que asumimos la complejidad de interacciones sistémicas.

ser formales e informales. Como señala Valsiner (1998), el mundo objetivo del niño es intencionalmente subjetivizado por las acciones de los otros. En este sentido, el aprendizaje es observado en el marco de una práctica intencionada y con foco en un determinado contexto. Sin embargo, estas categorías analíticamente diferenciadas no son dos fenómenos independientes. En otras palabras, el desarrollo humano no puede escindirse de la intervención de otros sujetos que canalizan su curso en un entorno específico. Al mismo tiempo, algunas intervenciones educativas conducen a cambios evolutivos intencionales y planificados (Martí, 2005: 21).

Ahora bien, en vistas de dar cuenta del proceso de desarrollo de la organización intelectual y de una explicación sobre la emergencia de la novedad cognoscitiva, expondremos algunas ideas centrales del constructivismo genético de Jean Piaget y sus contribuciones al estudio de la producción cognitiva.

En su proyecto epistemológico, Piaget estudió el desarrollo intelectual guiado por una pregunta fundamental: cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Para dar cuenta de ello, examinó su proceso de formación, dilucidando los mecanismos responsables del cambio entre un estado y otro. En este sentido, sus interrogantes básicos sobre el desarrollo estaban vinculados a la problemática epistemológica. En función de ello, el autor formuló una teoría del desarrollo cognoscitivo, en los términos de un proceso de construcción de estructuras lógicas. En cierto sentido, esta es una teoría universalista, en tanto ofrece un sujeto epistémico con funciones y procesos comunes a cualquier humano. No obstante, dicha afirmación no implica que el desarrollo, en los casos particulares, no cobre singularidades dependientes del contexto o de las intenciones inter-subjetivas. Tampoco sugiere que su evolución ha de compararse y evaluarse en relación con un punto de llegada común y predeterminado, sino más bien con las secuencias previas de referencia (Chapman, 1988; Lenzi, 2011).

Para comprender la interacción del Sujeto con el Objeto, Piaget parte del instrumento de intercambio inicial constitutivo de la relación de conocimiento, es decir, la Acción. Puesto que toda actividad perceptiva y psicológica es integrada a la acción en su conjunto, entonces, “a los objetos percibidos se confieren significaciones relativas a las acciones cognitivas ejercidas sobre ellos” (Cohen, 2010: 4). En esta línea, el sujeto construye su mundo de significados al transformar su relación con lo real en la acción. Es decir que el objeto es para él en tanto acción



cognitiva puede ejercerle. En este sentido, la interacción supone una actividad de transformación mutua donde el esquema se reorganiza y el objeto se reconceptualiza.

De aquí, cabe aclarar que esas transformaciones obedecen a los procesos de asimilación y acomodación, posibilitados por la existencia hereditaria de las invariantes funcionales (adaptación y organización). En el momento en que el sujeto interactúa con propiedades que perturban sus esquemas de conocimientos, y en la medida en que haya sistematicidad en la interacción, el sujeto genera respuestas auto-regulatorias que le permiten integrar las perturbaciones y superar las contradicciones. Así, logra asimilar las nuevas propiedades e interrelaciones y acomoda sus esquemas en la organización de una nueva totalidad, dando cuenta de una novedad, tanto a nivel de la organización subjetiva como de una mayor objetivización de lo real.

Hasta aquí, hemos esbozado brevemente la noción del desarrollo desde Piaget. Dicho esto, resulta relevante mencionar que el autor ha sido acusado con frecuencia de universalista, al haber apartado la incidencia de los procesos sociales en el desarrollo (Chapman, 1988: 1). En general, la argumentación de los críticos hace hincapié en que las secuencias de desarrollo observadas en una sociedad o cultura no son necesariamente aplicables a todas las sociedades y culturas; como podría suponer una concepción unidireccional (Chapman, 1988: 1). Sin embargo, Piaget habría considerado la incidencia de la sociedad en la construcción de conocimiento, aunque dicho diálogo no fuera el foco de sus explicaciones ni su nivel de análisis. En su texto *Epistemología, raíz y sentido en la obra de Piaget*, García (2001) resume algunos comentarios que realizó Piaget sobre sus escritos diciendo que: “no se trata de afirmar el hecho de que la sociedad juega un papel fundamental en la construcción y el desarrollo del conocimiento. ¡Eso ya lo sabemos! Y lo hemos dicho insistentemente. El problema consiste en establecer de qué manera entra en el mecanismo de construcción del conocimiento” (García, 2001: 28).

Por otro lado, la corriente Socio-histórica de Vigotsky ha estudiado el desarrollo cognitivo en función de la relación inter-subjetiva mediada por artefactos culturales. Como bien señala Baquero (1996), los procesos psicológicos superiores (PPS) no comprenden un estado más avanzado de los procesos elementales. Es decir, no son un producto inevitable de la evolución intrínseca de los procesos elementales. En este sentido, es concerniente afirmar que algunas de las funciones – respectivamente aquellas involucradas en los procesos avanzados – no tienen un

desarrollo espontáneo esencial a la naturaleza del sujeto ni se adquieren en la vida social “en general”, sino que su evolución puede gestarse exclusivamente en el marco de una interacción social específica.

Sin embargo, esta distinción no escinde condiciones biológicas del desarrollo de las funciones superiores, puesto que el desarrollo psicológico inicia a partir de las fuerzas naturales que posibilitan la ontogénesis en la constitución del desarrollo psicológico. Dicho de otro modo, las funciones psicológicas superiores son adquiridas “en el seno de procesos instituidos de ‘socialización’ específicos” (Baquero, 1996: 35). Asimismo, resulta fundamental comprender que la interacción social mediada intervendrá como un factor constituyente en la formación de los PPS porque cambia el rumbo del desarrollo a partir de otras leyes explicativas, y no como una mediación de encauzamiento de un proceso natural.

En esta transformación hacia el desarrollo de las funciones superiores, Vigotsky estudió la mediación de los sistemas semióticos. Como desarrolla Rivière (1984), los instrumentos semióticos de interacción no se incorporan a una conciencia previa sino que suponen la construcción de ella a través de los signos. En este sentido, la conciencia emerge en un proceso genético e histórico de internalización de signos que, primeramente, tendrían un carácter externo al sujeto en la dialéctica intersubjetiva. Aun así, Vigotsky reconoce el isomorfismo de carácter interno y señala que el proceso de interiorización no se reduce a una simple transposición de las propiedades del funcionamiento interpsicológico, sino que es un proceso de transformación tanto de la herramienta semiótica como de la propia estructura de la mediación para la resolución de una tarea, todo ello por el funcionamiento universal de internalización que reorganiza la forma y el funcionamiento psicológico.

Dentro de las herramientas semióticas, de las cuales el habla comprende un sistema propiamente humano, las palabras resultan esenciales para la comunicación lingüística y el desarrollo de las formas de significar el mundo. Por ende, resulta pertinente analizar otra propuesta vigotskiana sobre la conciencia. Dicha propuesta, refiere a la conciencia como “reflejo activo y generalizado de lo real” (Rivière, 1984: 70). Este reflejo, no propone una conciencia dada por una imposición empírica directa de las cosas, sino establecida mediante unidades de sentido en un reflejo indirecto de los objetos y las relaciones. Estas formas de unidad son, además, la condición que

nos permite hablar de un plano semántico en el lenguaje y en la propia estructura de la conciencia.

De aquí se desprende que, en estas condiciones específicas de socialización, el desarrollo psicológico es necesariamente gestado en el marco de una relación dialéctica entre el sujeto y un otro que sabe más, mediado por instrumentos semióticos, donde se produce un vínculo intersubjetivo e intrasubjetivo. Es en este contexto en que la interacción con otro puede fundarse en zona de desarrollo psicológico. Cabe aquí aclarar que retomaremos esta perspectiva del desarrollo al analizar la construcción de la permanencia del objeto en el tercer capítulo, ya no solo física, sino funcional en bebés de 6 a 24 meses (Rodríguez, 2012). Sin embargo, es de interés central depositar el estudio en el nivel de análisis de la dinámica de conocimiento, intentando dar luz a una cuestión en particular sobre la direccionalidad: su relación con la organización cognitiva.

Ahora bien, debido a las críticas mencionadas – que muchos autores han considerado sesgadas por no considerar los diferentes niveles de explicación (Castorina, 2016; Chapman, 1988; Lenzi, 2011; García, 2000; etc.) – parte de la investigación psicológica ha estado orientada a comprender las variaciones trans-contextuales que reflejan diferentes líneas en el desarrollo (Chapman, 1988). Así, Chapman da cuenta de un modelo multi-direccional, en el que se evidencian formas típicamente culturales de aproximación a los conocimientos. En otras palabras, el autor advierte variaciones adaptativas en los contextos, que disponen una secuencia en particular con determinada métrica ordinal (Chapman, 1988: 2). Más específicamente, distingue entre conocimiento estético (propio de Oriente) y teórico (propio de Occidente)<sup>4</sup>.

En otro nivel de análisis, Piaget y García (1982) han estudiado la direccionalidad en función de los instrumentos cognoscitivos y los marcos epistémicos que la sociedad ha vuelto disponible y cómo estos condicionan las sucesivas aproximaciones a los campos de problemas (Piaget y García, 1982). Luego ahondaremos en estos análisis.

Estas investigaciones han contribuido a comprender la conformación de zonas de visibilidad e invisibilidad en campos de problemas y propiedades de objetos de estudio a nivel sociogenético. Es decir, han permitido entender algunas de las inercias contextuales – formas de acercamiento

---

<sup>4</sup> Ver más en Chapman, 2001, *Contextualidad y direccionalidad en el desarrollo cognitivo*

al conocimiento típicamente culturales – que determinan la posibilidad e imposibilidad de vincularse con algunos campos de problemas. No obstante, se han entendido las condiciones de diafanidad de los objetos como el resultado de lo que la sociedad ha vuelto disponible, opacando aquellas dinámicas internas responsables de condicionar el curso de la asimilación en el nivel ontogenético.

De algún modo, la primera hipótesis de esta tesina es que, si la particular producción conceptual en un contexto determina, inicialmente, la direccionalidad, luego es en el nivel de análisis de los procesos evolutivos donde se encuentra la responsabilidad de su consolidación y la posibilidad de su explicación. Esta afirmación no es novedosa si se tiene en cuenta que para Piaget la direccionalidad está determinada por la progresión hacia mayores niveles de equilibración. De aquí, un objetivo específico de la tesina, en línea con el propósito general de elucidar en qué sentidos puede entenderse la direccionalidad, es indagar – a partir del análisis de investigaciones empíricas – tales mecanismos y aproximarnos a las características de su funcionamiento en la consolidación de secuencias que, al evaluar sus métricas, reflejan una línea de desarrollo.

Consideramos que el estudio de la direccionalidad nos propone una vuelta constante al mecanismo de adquisición de conocimientos propiamente dicho, debido a que abre nuevas preguntas epistemológicas sobre los logros de la secuenciación de la organización cognitiva en las concepciones teóricas. De este modo, se vuelve interesante el foco en algunas características que podrían servir para comprender su responsabilidad restrictiva y posibilitante en las direcciones; en adición al rol de la cultura y del otro. En esta línea, consideramos que tal direccionalidad quedaría, en última instancia y en la medida en la que haya continuidad hacia niveles más equilibrados, reconfigurada por los funcionamientos intrínsecos a la actividad intelectual, en interacción con la especificidad del objeto de conocimiento y en un contexto cultural dado. Es pertinente advertir que nuestra lupa no pretende sostener un papel preponderante de este tipo de restricción en detrimento de las otras sino, por el contrario, entender su interacción.

En este punto, recordemos que la direccionalidad, además de suponer una forma particular de construir conocimientos mediados por la cultura en cada secuencia, acarrea un marco de posibilidades de interacción con otras propiedades del objeto. Estas matrices, en el sentido en que las conceptualizaremos en el segundo capítulo, parecieran provenir también de un

ordenamiento particular en los esquemas cognoscitivos y de las peculiaridades de los objetos, que abren determinadas posibilidades e invisibilizan posibles aspectos de la realidad que pudieran ser aprehendidos. De aquí, se derivan las dos primeras preguntas específicas de la tesina: ¿existe un rol direccional, condicionante y deformante en las dinámicas de asimilación y consecuente equilibración? ¿Qué lógicas de las acciones están involucradas en la conformación de áreas de visibilidad/invisibilidad?



## CAPÍTULO 2

### SOBRE LA CONCEPCIÓN DE DESARROLLO COGNITIVO

#### 2.1 Introducción a la concepción de desarrollo cognitivo

Como ya hemos anticipado en la introducción, nos remitiremos a algunos conceptos de la teoría psicogenética de Piaget, funcionalista, para abrir la cuestión de la direccionalidad desde las dinámicas parciales internas que, en interacción con rasgos resistentes de los objetos, encauzan el desarrollo cognoscitivo. Esta incluye los mecanismos de organización, secuenciación y teoría deformante. En adición, es necesario dar visibilidad a las etapas siguientes de su teoría – luego de la década del 70 – y cómo estas nos habilitan su apertura al problema de la contextualidad y la direccionalidad. En esta línea, evidenciaremos la complejidad de la teoría de la equilibración, dando paso al enfoque de los sistemas complejos de Rolando García.

Anteriormente hemos mencionado las limitaciones de las críticas a Piaget y la posibilidad de su apertura teórica. Sobre este punto, Chapman (1988), sostiene que “contra las apariencias, la teoría piagetiana de la equilibración es en esencia no teleológica y potencialmente multidireccional” (Chapman, 1988: 3). Sobre esta base, consideramos fundamentales los últimos estudios realizados por Piaget, para adentrarnos en la cuestión de cómo puede entenderse la direccionalidad en la evolución cognitiva individual.

También hemos resaltado que una de las dimensiones que justifica que una secuencia vaya en determinada dirección, y no otra, son las condiciones de interacción por el nivel de desarrollo alcanzado y aquellos posibles que podrían o no suscitarse. Es decir, un grado en que se define la capacidad intelectual y los puntos de contacto (marco de posibilidades de interacción) con las propiedades de los objetos y campos de problemas (invisibilización), que condicionarán las posibilidades subsiguientes. La posibilidad de esta vección parte, inicialmente, de la necesidad indisociable de una secuenciación. Esta implica, en primer lugar, que cada estadio es a la vez resultado de las posibilidades abiertas por el anterior y condición necesaria para la formación del siguiente. A su vez, implica que cada nuevo estadio emerge por una reorganización, a otro nivel, de las principales adquisiciones logradas en los precedentes (Piaget y García, 1982: 9). En esta

sucesión de estadios, las construcciones más complejas de los esquemas son posibilitadas por las menos equilibradas, definiendo un progreso parcial respectivo a las particularidades del campo de problemas con el que se interactúa y a las restricciones de sus objetos.

Es esa actividad organizada y estructurada la que asegura la organicidad y coherencia de las acciones. Es decir, consolida y explica la capacidad de un esquema para que la acción significadora sea transferible, diferenciable y generalizable de una situación a otra análoga (Cohen, 2010: 7). De esta explicación, cabe aclarar que la organización de las acciones (o más bien cómo se dará) no es la consecuencia lineal de un programa genético. Esto implica que los cambios se dan en el marco de interacciones dialécticas con el entorno y que, al mismo tiempo, los observables en la interacción suponen más que un registro perceptivo, “puesto que la percepción como tal está ella misma subordinada a los esquemas de acción: estos últimos, en tanto que involucran una logización por el juego mismo de sus puestas en relación, imbricaciones, etc., constituyen entonces el marco de todo observable” (Piaget y García, 1982: 24).

De esta manera, los esquemas previos del sujeto van definiendo su capacidad intelectual y condicionando sus hipótesis en limitadas direcciones, al tiempo de que los observables se hacen susceptibles de posibles deformaciones exigidas por el sujeto “a título de instrumento necesario de toda verificación” (Piaget y García, 1982: 24). En este sentido, la lógica de los errores frente a contradicciones – o frente a la necesidad de explicar una operación – obedece a cierta “fidelidad” hacia aquellas hipótesis que son solidarias de esquemas previos, coherencias internas y estructuras inconscientes que conllevan a elementos mal registrados e incompletos (Piaget y García, 1982: 30). Este último proceso alude al mecanismo de la pseudonecesidad.

Incluso cuando la lógica pueda ser coherente, sobre la base de los puntos observados, la actividad significadora jerarquiza algunas propiedades y no otras, atribuyendo significados parciales que deforman las propiedades del objeto. Ante esta teoría deformante, las propiedades objetivas resisten a la asimilación distorsionante de la acción. Por lo tanto, se da una obstaculización de la integración al esquematismo de la acción. En otras palabras, una oposición resistente que ejerce presión sobre la acción, exigiéndole una modificación parcial o integral. Como señala Cohen (2010), lo que se modifica son las relaciones entre los significados que porta la acción, ya sea “por cambios en las relaciones internas, por diferenciaciones del significado, o

por las coordinaciones por asimilación recíproca antes señaladas” (Cohen, 2010: 9). Sin embargo, la resistencia puede llegar hasta una represión o rechazo del observable, lo cual desnaturaliza el hecho en función de la interpretación.

En una definición muy breve y precisa, Piaget y García sintetizan la pseudonecesidad como un fenómeno que “expresa la dificultad de imaginar otros posibles diferentes de aquel que es actualizado en una realidad dada” (Piaget y García, 1982: 81). En este sentido, se da una indiferenciación entre lo real, lo posible y lo necesario. De esto se deriva, a su vez, un proceso inverso a la verificación de la hipótesis. Dicho de otra manera, las propiedades de los objetos y sus interrelaciones son modificadas porque se perciben como los únicos posibles dentro del esquema que es sostenido. Es la lectura necesaria, una vez puesta en marcha una hipótesis de lo real y sin cuestionamiento sistemático de su veracidad. De este modo, podemos identificar dos tipos de justificación epistemológica: limitaciones en el seno de observables posibles y falsas generalizaciones que se imponen sobre aquellas que pueden ser correctas (Piaget y García, 1982: 81).

En su escrito, los autores aportan un ejemplo ilustrador; el caso de un niño que, apoyando el dedo en el borde de una moneda puesta en la mesa, logra hacerla saltar hasta una caja que está más arriba. Allí, el chico puede percibir que la trayectoria es curva y, sin embargo, describe el suceso como si la moneda se deslizara horizontalmente por la mesa y luego se elevara verticalmente hasta sobrepasar el borde e ingresar a la caja. En este acontecimiento, se superpone indiferenciadamente lo fáctico con lo normativo, la sucesión de hechos con el propósito de la acción. De la misma forma, es usual que los niños sostengan que el agua de los ríos corre y descende porque debe ir hacia el lago.

Las características de la organización, secuenciación y teoría deformante, hasta aquí desarrolladas, nos permiten dar apertura a la cuestión de la direccionalidad en términos del contenido de cada secuencia y nos proporcionan algunos lineamientos para entender los condicionantes epistemológicos que conllevan a aspectos fundamentales de la direccionalidad, tales como las condiciones de posibilidad conceptual, el distanciamiento de otros posibles y la visibilización de campos de problemas y propiedades; todo en un trabajo dialéctico entre el sujeto y el objeto en determinado medio.



En este punto es necesario atender la complejidad de las interacciones sistémicas y, por ende, adentrarnos en una perspectiva de causalidad compleja. En su texto, Lenzi (2011) explica el modelo sistémico-relacional, que se opone a la explicación causal clásica. Por un lado, el enfoque causal escinde al sujeto de su contexto, considerando que el segundo es la única causa que determina el desarrollo del primero. Como anticipamos en la introducción, esta perspectiva es incapaz de dar explicación a los procesos mediante los cuales aparecen, en el psiquismo, nuevos sistemas, formas o funciones para interpretar el mundo (Lenzi, 2011: 156). Por otra parte, el enfoque sistémico-relacional explica la novedad por un principio de autoorganización en interacción dialéctica con el objeto, ubicado en un contexto.

En otras palabras, Lenzi afirma que las transformaciones “se producen en un sistema abierto de intercambios interdependientes, incesantes, múltiples e impredecibles entre la persona y el entorno contextual; en estos intercambios tanto la persona como el contexto son componentes indisociables del desarrollo” (Lenzi, 2011: 146). A su vez, aclara que “no se trata tampoco de fundir las antinomias en un sincretismo globalizante donde ya no hay partes reconocibles”, sino de sostener las oposiciones dialécticamente, “reconociendo las propiedades que emergen de esa relación y no de alguno de los términos en forma independiente” (Lenzi, 2011: 156).

Luego de haber presentado las primeras versiones del proyecto de Piaget, resulta pertinente traer la teoría de la equilibración, puesto que “es menos un modelo de los determinantes funcionales de las transiciones entre estadios que un intento de especificar criterios procesuales para el progreso en el desarrollo” (Chapman, 1988: 5). Esta fase de su proyecto entraña algunas consideraciones vitales para entender mejor las pretensiones de universalidad y mina la base para estudiar variaciones culturales en la estructura.

Como señala Valsiner (1998), la asimilación tiene un final abierto:

Podemos observar un proceso (de ahí el término “equilibración”) que conduce de ciertos estados de equilibrio a otros, cualitativamente diferentes, y pasa a través de múltiples “no balances” y reequilibraciones. Entonces los problemas a resolver involucran varias formas de equilibrio, las razones del desbalance, y sobre todo los mecanismos causales, o métodos, de equilibraciones y reequilibraciones. Es especialmente importante enfatizar desde el mismo principio el hecho de que, en ciertos casos los equilibrios forman meramente retornos a equilibrios anteriores; sin embargo, los que son fundamentales para el desarrollo consisten, por el contrario, en la formación

no sólo de nuevos equilibrios, sino en general de equilibrios mejores. Podemos hablar, por lo tanto, de “equilibrios crecientes” y levantar la cuestión de la autoorganización (Piaget, 1977: 3-4).

Tal equilibración progresiva contiene dos procesos parciales: asimilación y acomodación. Estos procesos, como conceptos, son abstracciones teóricas que no deben pensarse sin reconocer su interdependencia, a pesar de que muchos rendimientos de psicólogos de la equilibración hayan fallado en problematizar su mutualidad (Valsiner, 1998: 22). Por lo cual, la posibilidad de integrar (asimilar) elementos externos a las estructuras, a partir de la interacción con las contradicciones, siempre supone, en el otro polo, la acomodación de los esquemas que se modifican mediante la construcción temporal de compensaciones que tienden a integrar las perturbaciones. Es a raíz de estos procesos que el sujeto se dirige hacia formas de conocimiento cada vez más equilibradas.

No obstante, el progreso ha sido con frecuencia definido como unidireccional y teleológico. Si bien la propuesta interaccionista de Piaget admite variaciones en las secuencias, ha llegado a insinuar el planteo de un equilibrio ideal que orienta la marcha de los conocimientos (Castorina, 2010).

Anteriormente, hemos sostenido que la evolución no ha de compararse y evaluarse en relación con un punto de llegada común y predeterminado, sino más bien con las secuencias previas de referencia. Esta es la diferencia entre teleonomía y teleología. En otras palabras, la teleología postula la progresión hacia un punto final de llegada, mientras que la teleonomía estudia los caminos posibles en la aproximación progresiva (cada vez más equilibrada) de cada línea del desarrollo, a partir de una comparación con las organizaciones precursoras y sin un plan genético hacia un fin pre-dispuesto. Dicha conceptualización deja lugar a la diversidad contextual en tanto es posible trazar diferentes trayectos a partir de un punto de referencia común.

El equilibrio es relativo a los datos existentes en el “campo de equilibrio” en un momento dado. En cierto sentido, Piaget se limitó a describir los cambios en el desarrollo en este campo de equilibrio en una sola cultura o, más bien, sus advertencias con respecto a diferencias socioculturales se signaron fundamentalmente a consideraciones relativas a la proporción y el grado de desarrollo en líneas estructuralmente definidas que él diseñó en sus sujetos ginebrinos (Chapman, 1988: 4). Por ello, Chapman advierte que los datos a equilibrar en diferentes culturas

pueden variar lo suficiente como para que el proceso de equilibración pueda resultar en líneas del desarrollo cualitativamente diferentes. De este modo, los productos de la descentración podrían diferir tanto como para que el desarrollo progrese en direcciones diferentes.

## 2.2 Análisis de las relaciones entre desarrollo y contexto

El inmanentismo presente en la teoría piagetiana se ha superado en gran parte gracias a una reformulación de García (2002), que incorpora “catalizadores de contorno” en la producción de las reorganizaciones cognitivas. En su teoría de los sistemas complejos, García propone una multiplicidad de sistemas que trabajan por dentro del funcionamiento equilibrador, donde las formas en que emerge la novedad también son explicadas por los márgenes del contexto. En este enfoque, los intercambios del sujeto con el mundo adoptan nuevas formas en un contexto que lo limita o, más bien, lo delimita. Asimismo, el autor distingue que cada subsistema (biológico, psicológico y social), corresponde a un nivel de organización con su dinámica propia, semi-autónoma, en el sentido de que el funcionamiento de cada nivel puede estar condicionado o modulado por los otros dos niveles. Es decir que cada subsistema tiene su propio funcionamiento y organización, aunque trabaja en un dinamismo dialéctico con los otros.

Ahora, si bien resulta claro que las condiciones de contorno pertenecen a un subsistema que constituye la estructura de la organización total de la actividad psicológica, es necesario precisar qué entendemos por sistema social o contexto. En este sentido, una definición vaga de los términos puede confundir las implicaciones sobre las formas en que se imbrican los elementos de cada subsistema y sus responsabilidades de orientación en el desarrollo. Dicha circunstancia se materializa al pensar las relaciones entre contexto y cultura. A continuación, definiremos acepciones de estos dos conceptos en tres puntos: contexto como situacionalidad, contexto cultural como vección social o contexto cultural como constreñimiento de los embalajes.

En cada cultura *cambia* el contexto, se disponen algunos objetos, y no otros, que se interrelacionan con y en el espacio de formas diferentes. Al mismo tiempo, en diferentes contextos, se superponen diversos dispositivos culturales, se le da diversos usos y énfasis a los objetos y mediante un uso lingüístico particular; esta relación no puede escindirse. Sin embargo,

podríamos considerar el “contexto” como una denominación de la situacionalidad-entorno-medio, en tanto el conocimiento se construye en interacción con datos concretos de lo real (físicos, discursivos, sociales o lógicos), en determinada coyuntura, que actúan sobre el sujeto en la constitución de su actividad cognoscente. Aquí se hace presente una primera direccionalidad, íntimamente relacionada con un proceso de restricción puramente intelectual. Cuando decimos puramente intelectual, no nos referimos a restricciones previas al intercambio con el entorno, sino en interacción con aquellos datos concretos de lo real. Aunque en un sentido general, independiente a la aculturación, cabe mencionar las restricciones de orden biológico, como las referidas al alcance de la memoria.

Si bien todo contexto es cultural, este nivel de análisis hace referencia y foco en la parcialidad existente en cualquier construcción individual, con procesos como los mencionados en este capítulo. Como problematizaremos más adelante, esta dimensión de la contextualidad es la más cercana a la versión constructivista *literal* de restricción (Castorina, 2005), conformada por investigaciones “que se inspiran en aspectos más generales del programa piagetiano y se dedican únicamente al estudio descriptivo de la génesis individual” (Castorina, 2009: 6). En este sentido, el contexto se entiende como “un ambiente exterior al individuo” (Castorina, 2016). Luego de haber reinterpretado la idea de equilibrio general, este nivel de análisis refiere a cuál es el papel de las operaciones intelectuales en la orientación de las *múltiples* líneas del desarrollo que se desarrollan en cada contexto. Bajo esta perspectiva, el término de restricción está estrechamente vinculado a los conocimientos previos de los sujetos y las resistencias del objeto a ser conocido en cada contexto, que limitan y posibilitan lo que puede asimilarse, pero bajo la premisa de que el mecanismo intelectual incide en la trayectoria de la adquisición.

Desarrollado este primer foco, proponer las tres nociones del contexto permite asumir que se pueden analizar múltiples formas de restricción del desarrollo cognoscitivo, que impulsan su vertiente en una cierta dirección (aspecto positivo) y, a su vez, ponen límites a la elaboración de ideas o creencias que se les contraponen (aspecto negativo). Como afirman los autores, estos tipos de restricciones no son independientes entre sí. Sin embargo, ello no implica que no puedan realizarse recortes de las condiciones bajo las cuales aparecen y así entender cómo participan los subsistemas.

Otra cuestión es que la sociedad dispone y por lo tanto orquesta con qué propiedades podrá interactuar el tercero. Este nivel de análisis está también comprometido a entender la vección de la actividad intelectual, pero aquí entra el tercero. Como sostienen Piaget y García (1982), los objetos están situados en determinados contextos y no otros y, aunque a veces se debe a cuestiones de contingencia, otras veces es por intervenciones intencionales de un otro o por relaciones de poder implícitas (no conscientes) en el medio social. El foco aquí está puesto en los rumbos de la direccionalidad, nuevamente en términos de los datos a equilibrar, bajo la premisa de una atención intelectual dirigida. Sobre este punto, anticipamos la investigación de Cintia Rodríguez (2012) que trabajaremos en el tercer capítulo. Allí, la autora analiza la mediación de los otros a través de los signos ostensivos y cómo estos seleccionan, enfatizan, ponen en evidencia y recalcan aspectos y posibilidades funcionales de los objetos (Rodríguez, 2012: 16).

Por último, se nos presenta la cuestión de los embalajes que revisten las concepciones de los objetos, entendidos como significaciones convencionales y arbitrarias, que constriñen la interacción y tiñen su proceso de connotaciones, creencias y predominancias normativas. En este momento ingresan especialmente las relaciones de poder y las vinculaciones afectivas con los problemas en cuestión. En este sentido, los valores de la sociedad y/o la cultura embalan los objetos en función de qué significan tanto para las hegemonías ideológicas, como para la enculturación. Sobre este punto, anticipamos la investigación de Helman (2007) y el análisis de Castorina y Faigenbaum (2000) que indagaremos en el tercer capítulo. Allí, se problematiza sobre la representación infantil del derecho a la privacidad y la creencia en el mundo justo. En este sentido, puede vislumbrarse cómo las prácticas sociales tensionan la construcción individual de conocimiento. Dicho de otra forma, las creencias básicas sobre la sociedad enmarcan la construcción conceptual, naturalizando y personalizando las relaciones sociales (Castorina y Faigenbaum, 2000: 6).

A continuación, intentaremos profundizar la noción de restricción, de modo que pueda sintetizarse, en un concepto, el carácter general de todas las restricciones. Sin embargo, en el tercer capítulo haremos el esfuerzo de elucubrar y distinguir continuamente dicha responsabilidad en comparación con otros niveles de influencia. Por consiguiente, cuando trabajemos con las investigaciones, desglosaremos y reinterpretaremos los sentidos más

actualizados de este término. Así, podremos acceder a una apreciación compleja de la cuestión contextual (y quizás multi-direccional) en los estudios.

El concepto de restricción, en un sentido estricto, fue utilizado para referirse a la intervención de aquellos principios sobre el conocimiento en el desarrollo cognoscitivo. Tal intervención, 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)” (Castorina, 2009: 3). Momentáneamente, esta definición nos sirve a efectos de focalizarnos en la responsabilidad de los mecanismos a nivel ontogenético.

Distanciándose de estas dos posturas, en sus estudios sobre el desarrollo de nociones sociales en los niños, Castorina (2009) retoma a Valsiner y se pregunta por una explicación socio-cultural dialéctica de la restricción. Más específicamente, cómo llega a ser gradualmente representada una restricción externa en una restricción del sistema intrapsicológico. Entre las restricciones biológicas y culturales-contextuales, es menester recordar la actividad intencional del sujeto cognoscente, que interviene y contribuye individualmente al entramado cultural. En esta línea, la restricción se construye, desarrolla y modifica a partir de la interacción del sujeto con el objeto y con otros sujetos. En búsqueda de una definición más acabada del término, el autor considera inevitable la articulación con otros conceptos e hipótesis epistemológicas de la teoría 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 son asimiladas a los saberes disponibles, los sujetos establecen relaciones sociales con el objeto de conocimiento” (Castorina, 2009, p. 5).

Dicho esto, la restricción puede resumirse como:

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, 2009: 6).

Ahora bien, anteriormente aclaramos que la contextualidad tiene diferentes interpretaciones, interpretaciones que a su vez acarrearán diversos análisis sobre las condiciones de cada restricción y las particularidades de su construcción. Algunas de estas distinciones se harán evidentes en el capítulo correspondiente a la direccionalidad, tales como las limitaciones derivadas de los mecanismos que, en interacción con el medio, dirigen las secuencias hacia mayores niveles de equilibración (organización, pseudonecesidad, resistencia del objeto); el marco epistémico (las posibilidades del esquema mismo como instrumento, sea por interacción individual o por vección social); y los embalajes.

Como veremos luego, la direccionalidad ha sido abordada desde múltiples aristas en las que convergen y/o se distinguen estas diferencias, sumado a las que habitan entre el nivel socio y el psicogenético. En la primera mitad de este capítulo, hemos dado apertura principalmente a aquellas dimensiones individuales inherentes al desarrollo cognitivo que refieren al funcionamiento del mecanismo de adquisición de conocimiento y que allanan el campo para entender la primera caracterización del concepto de restricción como una faceta constituyente de la direccionalidad.

De este modo, y como intentaremos examinar hacia el final de la tesina, germina la hipótesis de la organización cognitiva y las resistencias de los objetos como constitutivas de distintos campos de ideas. Dicho de otra manera, podrían empezar a pensarse las primeras relaciones entre la direccionalidad y la configuración de la ideología como un mecanismo individual de interacción con el medio, con relativa independencia del nivel de análisis sobre la propuesta hegemónica del contexto socio-cultural. Con “relativa independencia” nos referimos a que quizás la construcción de la ideología no puede entenderse solo en función de una inscripción social a las representaciones hegemónicas. De ser así, circunscribiríamos lo propio de la ideología a una de sus formas que no da cuenta de muchas características del fenómeno. Si bien el foco está puesto en incorporar el análisis de la progresión intelectual en la estructuración de la ideología, estas afirmaciones no desconocen las otras formas de restricción que hemos mencionado y que incluiremos en el estudio.

### CAPÍTULO 3

## SOBRE LA NOCIÓN DE DIRECCIONALIDAD EN EL DESARROLLO COGNITIVO

En este capítulo indagaremos en las teorías sobre la multi-direccionalidad en el desarrollo, intentando establecer los puntos de contacto y divergencia con el objetivo de nuestro trabajo. Para ello, nos serviremos de la conceptualización que realiza Chapman (1988) sobre la contextualidad y direccionalidad en el desarrollo cognitivo y de la noción de marco epistémico de García y Piaget (1982). Más precisamente, trataremos de distinguir los niveles de análisis, con el fin de entender cómo se construyen líneas de desarrollo a partir de las condiciones de posibilidad – pautadas por las restricciones – que emergen de la interacción con el contexto. Por consiguiente, discutiremos también las implicancias epistemológicas de estas perspectivas.

Como ya hemos mencionado tanto en la introducción de la tesina como en su primer apartado, si bien Piaget “evitó examinar lo específico de las relaciones sociales en juego (...) es posible reconsiderar su perspectiva y dar un lugar destacado a las relaciones entre los contextos y la construcción de conocimientos” (Castorina, 2016: 74). Un trabajo interesante que va en este sentido es el realizado por Chapman (1988). Allí, revaloriza el lado interaccionista de la teoría piagetiana y, además, señala que el enfoque de la equilibración “es menos un modelo de los determinantes funcionales de las transiciones entre estadios que un intento de especificar criterios procesuales para el progreso en el desarrollo” (Chapman, 1988: 5); por lo cual, se abre la variante multidireccional, en el sentido de que se reclama una generalidad de los procesos y principios que gobiernan el progreso en el desarrollo (coherencia y completud relativa), mientras se reconoce que las estructuras y los estadios pueden variar en cada caso.

De este modo, el autor distingue las críticas realizadas a la universalidad de las consideraciones referidas a la progresividad; algo de esto hemos previsto en el capítulo anterior. Por un lado, Chapman (1988) sostiene que los sujetos desarrollan formas de cognición apropiadas a los contextos que les son familiares. Por otro, argumenta que con frecuencia se ha medido el desempeño cognitivo de los individuos de un cierto contexto socio-cultural con una vara perteneciente a otro contexto, lo cual confunde la variación adaptativa en la actividad cognitiva



con una ficticia inmadurez. En cierta medida, Piaget ha cometido ese error al considerar el progreso en términos de cambio dirigido hacia un único estado final (Chapman, 1988: 2). Sin embargo, aceptar que la contextualidad pone en tela de juicio la idea de unidireccionalidad, y por lo tanto de un equilibrio universal, no es incompatible con que las distintas direcciones puedan progresar hacia niveles más equilibrados y más verídicos.

Si bien no nos extenderemos mucho más en la cuestión de la progresividad – porque ya la hemos contemplado anteriormente cuando hicimos alusión a la teleonomía y la teleología – remarcamos la relevancia de juzgar las formas de cognición como más o menos “avanzadas” por dentro de las líneas de desarrollo y no a través de ellas. Esto es porque las entradas sucesivas de una secuencia configuran una métrica ordinal (es decir, una estructura ordenada en una sucesión que se vincula al sentido y posición) que aprehende distintos aspectos de la realidad y que cuenta con una lógica interna a la estructura de la cognición. No obstante, no se descarta la posibilidad de una eventual comparación transcultural, o *coordinación transcultural* como lo define Chapman (1988), pero han de conocerse las historias de cada apropiación y precisarse los puntos de contacto en cada perspectiva.

Asimismo, volvemos a poner de relieve la necesidad metodológica de acotar tal evaluación a una comparación retroactiva; incluso aunque eso signifique contemplar lo hipotético y especulativo de aquello que emerge. En palabras de Lenzi (2011): “...la determinación de esos cambios sucesivos lleva a distinguir el nivel o estadio del sistema bajo estudio que pertenece al pasado, de aquel que emerge en el presente junto con sus lazos de filiación, y a hipotetizar otros futuros niveles en cuanto a una cierta dirección del desarrollo (Valsiner, 2006)” (Lenzi, 2011: 144). Como continúa la autora, esa dirección es imposible de determinar de modo fijo sino que se realiza de forma únicamente probable, “debido a las numerosas e imprevisibles interacciones que ocurren entre la persona y su entorno contextual (Chapman, 1988; Overton, 2007; Valsiner, 2006)” (Lenzi, 2011: 144-145).

Ahora bien, para seguir avanzando, buscaremos profundizar en qué sentidos entiende Chapman (1988) que existen distintas direcciones en el desarrollo o, más bien, qué entiende por variación cultural para justificar que una secuencia tiene una “métrica ordinal” diferente en comparación con otra. Para dar cuenta de su perspectiva, primeramente propone la existencia de variación cultural en la *estructura* de la cognición y no solo en el *contenido*. En ese sentido, ejemplifica a

partir de las investigaciones de Cooper (1976), en las cuales se encontró que algunas creencias de comunidades tribales parecieran pertenecer a un tercer valor de verdad (“indeterminado”), además de la dicotomía verdadero/falso.

En un primer repaso, desde la lógica operatoria occidental, esas formas de pensamiento pueden parecer desequilibradas o contradictorias, cuando en realidad podrían significar un modo alternativo de trascender las contradicciones. Sin embargo, aunque en estos ejemplos sigan cumpliéndose los principios del progreso mencionados con antelación, parecieran estar ausentes las habilidades metacognitivas para pensar sobre la propia acción lógica. Según Chapman (1988), aun si el pensamiento tribal está caracterizado por ciertas reglas lógicas, los sujetos pueden no percatarse de ellas. Por ende, surge un problema en tanto cierto grado de conciencia relativa sobre las normas de razonamiento lógico es condición del pensamiento operatorio, tal como lo definió Piaget. En pos de no caer nuevamente en la misma confusión, Chapman (1988) advierte la necesidad de hacer justicia a dos intuiciones: la variación en la formas de cognición son función del contexto sociocultural y algunas formas de cognición pueden ser consideradas más “avanzadas” que otras en algún un sentido restringido.

En este sentido, hipotetiza que, en Occidente, la cultura letrada “involucra un metalenguaje en que el objeto específico del discurso es un texto hablado o escrito más que los objetos en el mundo” (Chapman, 1988: 6). Por lo tanto, las operaciones formales toman componentes del texto<sup>5</sup> como su contenido y consecuente regla de evaluación de veracidad; lo cual da paso a un grado de conciencia *interposicional*. Sin embargo, las formas de aproximación de las culturas en cuestión avanzan en dirección a operaciones *intraposicionales*, donde los objetos y sus propiedades son el contenido específico del pensamiento. De esta diferencia se deriva que la contextualidad del pensamiento operatorio formal puede juzgarse en alguna lectura como más “evolucionado” que otra forma de pensamiento, pero es necesario entender la complejidad de las progresiones particulares de esa segunda forma de conceptualización y así comprender la falta de inter-familiaridad en ambos polos. Es en este punto donde se deslindan las direcciones para Chapman (1988). Es decir, un tipo de direccionalidad es la de las operaciones formales, mientras que la posibilidad de progresar en otras direcciones se asocia a formas de producción conceptual distintas.

---

<sup>5</sup> Un ejemplo podrían ser las proposiciones lógicas

El caso más ilustrativo de esta diferencia es la comparación cultural Oriente-Occidente de Northrop (1947). En su obra, el autor distingue entre conocimiento estético y teórico. En una definición muy breve, Chapman (1988) sintetiza el “conocimiento estético” como “la aprehensión directa de cualidades experimentadas, mientras que el conocimiento teórico se refiere a la postulación de entidades o procesos que dan cuenta de ciertas regularidades en la experiencia sin estar ellos mismos dados en la experiencia” (Chapman, 1988: 7). Esta diferencia no es clara si se piensa en el conocimiento cotidiano, como el peso de la materia, pero sí se hace visible a partir de proposiciones conocidas teóricamente, como que el peso es causado por la atracción gravitacional. De esta forma, mientras que las culturas Orientales han buscado una vinculación estética con las capas más profundas de los fenómenos experimentados, Occidente ha perseguido una vinculación teórica con las capas subyacentes a las experimentaciones (Chapman, 1988: 7).

En su texto, Chapman (1988) considera un ejemplo sobre el pensamiento moral: la benevolencia. Para Confucio, la benevolencia era una cualidad superior de actitud hacia los otros. En Occidente, en cambio, históricamente se ha recurrido a la fe o a una razón oculta como hipótesis de la ética, antes que a la idea de sentimientos inter-personales. Por consiguiente, era necesario creer en la autoridad de un Dios benevolente para dar una explicación trascendente (no dada por la experiencia inmediata) del comportamiento moral. En cierto sentido, a diferencia del conocimiento estético, el conocimiento teórico se va haciendo más hipotético a medida que se vuelve más general.

Por otro lado, es necesario prevenir que ambas formas de acercamiento involucran percepción y concepto pero con distintos papeles de participación. En concordancia con ello, Northrop (1947) argumentó que el conocimiento estético depende de “conceptos por intuición”, mientras que el teórico depende de “conceptos por postulación”. Por otro lado, tampoco puede realizarse el antagonismo entre subjetividad y objetividad. La razón de ello es que “sujeto” y “objeto” son términos teóricos de una relación dialéctica en la que tanto el conocimiento estético como el teórico pueden ser ordenados en términos de generalidad y universalidad crecientes. Por lo tanto, la objetividad actúa en interacción con el sujeto para que este construya una conceptualización subjetiva cada vez más consistente. En esta línea, ambos tipos de conocimiento logran proveer

una explicación viable para dar cuenta de regularidades, por lo que ninguno es totalmente ficticio.

Más relevante incluso, para las metas de este trabajo, es señalar que estas estructuras epistemológicas han dado lugar a diversas cosmovisiones que no son solo reductibles al binarismo Oriente-Occidente. Esta apreciación es elemental debido a que Chapman (1988) discierne a grandes rasgos dos tipos de direcciones: una hacia formas superiores de tipo especulativas y otra hacia formas superiores de tipo intuitivo. Más allá del ejemplo concreto, el horizonte de análisis de Chapman identifica regularidades disímiles en contextos culturales representativamente diferentes; lo cual acarrea que su principal aporte al identificar direcciones constituya una distinción a nivel de sociogenético. Pero como bien señala el autor “los contextos en los que ocurre el desarrollo no son estáticos. Especialmente en tiempos de rápido cambio social, el curso del desarrollo individual puede ser una compleja interacción recíproca entre factores ontogenéticos y cambios históricos en los contextos socio-culturales” (Chapman, 1988: 9). Como veremos a continuación, nosotros buscamos identificar cómo se imbrican esas restricciones en la ontogénesis.

Entendida su perspectiva, reparar en esa diferencia resulta crucial para alinear nuestros propósitos. Nosotros hemos mencionado que un objetivo específico de la tesina es entender cómo contribuyen los mecanismos individuales a configurar una direccionalidad (siempre en interacción con el contexto). Este postulado puede entenderse en términos del proceso de desarrollo de los campos equilibratorios en distintos dominios. Sin embargo, la acepción de “direccionalidad” que propone Chapman (1988) remite a una variación dada por restricciones *estructurales* y esencialmente culturales. En contraposición, nuestro nivel de análisis está puesto en alteraciones “de contenido” y con foco en mecanismos que no varían pero que – en interacción con el contexto y con otras restricciones – inciden en la producción de campos de visibilidad en las secuencias.

A su vez, esta diferencia supone tomar el enfoque multidireccional de Chapman (1988) para adaptarlo a un nivel de menor escala, que vislumbre variaciones por dentro de un “mismo contexto”. Ponemos entre comillas la idea de “mismo contexto” debido a la polisemia de tal término. No solo por las razones que esgrimimos en el capítulo anterior, sino porque, si bien se entiende que la realización de generalizaciones resulta una clasificación útil, existen

idiosincrasias incluso en el nivel intracontextual. Esto pone en evidencia los límites al considerar la cultura como un todo homogéneo.

En este punto, se hace fundamental la contemplación de los catalizadores de contorno que hemos traído en la sección anterior. Como señala Castorina (2016), la idea de catálisis permite pensar en un contexto que no determina linealmente el desarrollo pero “hace posible o refuerza una determinada dirección, es decir que esta solo se produce en presencia de ciertas condiciones materiales y simbólicas, a la vez que dichas condiciones no garantizan la dirección del pensamiento ni de la acción, solo la posibilitan” (Castorina, 2016: 76). En otras palabras, el contexto no determina la secuencia de pensamiento pero esta tampoco podría producirse de ese modo si no se dan aquellas condiciones de contexto.

En el libro *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (1982), García y Piaget problematizan dimensiones que permiten vislumbrar algunas de las relaciones entre la direccionalidad y el contexto. Allí, explican el proceso de asimilación a partir del cual el sujeto selecciona, transforma, adapta e incorpora elementos provistos por el mundo exterior a sus estructuras cognoscitivas; actividad que realiza al mismo tiempo con estas últimas. De esta manera, describen las leyes internas que rigen la interacción dialéctica entre los objetos que se incorporan al conocimiento y los instrumentos cognoscitivos que permiten tal incorporación (Paiget y García, 1982: 227). Como ya hemos mencionado, el intermediario en esta relación es la acción que, luego del período sensorio-motriz, no se genera de manera exclusivamente centrípeta sino que queda condicionada por el sistema social de significaciones. Luego de centrarse en el sujeto epistémico, los autores realizan un abordaje de los elementos que constituyen la referencia del conocimiento, es decir, los objetos; de modo tal que pueda ofrecerse un esquema explicativo sobre la evolución del conocimiento, tanto a nivel individual como social.

En este marco, los autores comienzan destacando que los objetos se asimilan en situaciones en las cuales desempeñan ciertos papeles y no otros (Paiget y García, 1982: 228), situaciones generadas por un entorno social y en contextos que otorgan significaciones específicas. A partir de ello, nos preguntamos si, para ellos, dicha creación situacional es responsable únicamente de la internalización de significaciones convencionales y arbitrarias, lo que anteriormente denominamos “embalajes”, o si también opera volviendo disponibles ciertas actividades intelectuales localizadas en el contexto, y no otras, y ciertos conocimientos localizados, y no

otros, restringiendo y posibilitando la producción de conocimiento. Asumiendo como propia la segunda opción, se infiere que la asimilación y las interpretaciones de cada experiencia particular quedan condicionadas por tal sistema contextual de significaciones. Hasta aquí, los autores esbozan e inauguran lo que hemos llamado las condiciones de visibilidad por vección contextual, en la que hay determinadas circunstancias y requisitos de interacción, en adición a la producción de significado en el sentido del embalaje social.

Luego, los autores aportan una nueva unidad de análisis que podría superar los embalajes y las disposiciones sociales como únicos elementos interventores en la dinámica de dirección y condicionamiento en la concepción de mundo; es decir, proponen el “marco epistémico” como una tendencia y consecuente disposición que determinará las posibilidades de visibilidad de los objetos y sus campos de problemas. Para ellos, el marco epistémico reside en una serie de instrumentos conceptuales que determinan cuáles serán las aproximaciones a los objetos estudio; una concepción particular de naturaleza epistemológica. En primer lugar, su trabajo sostiene que el sujeto enfrenta el mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognoscitivos que le permiten asimilar, y por consiguiente interpretar, los datos que recibe de los objetos circundantes, así como también asimilar la información que le es transmitida por la sociedad en la cual está inmerso (Piaget y García, 1982: 232). En segundo lugar, su tesis sostiene que estos instrumentos, a su vez, dirigen en cierta forma las acciones sobre los objetos. Por lo tanto, en cada nueva instancia y estadio del proceso de desarrollo, los sujetos disponen ya “de una concepción de mundo que condiciona la asimilación ulterior de cualquier experiencia” (Piaget y García, 1982: 232) y las teorías de las que va dando cuenta van cumpliendo sucesivamente esta función.

Cuando Piaget y García (1982) desarrollan el concepto de “marco epistémico”, reconocen que este puede llegar a cambiarse cuando la “profundización de un tema lleva a descubrimientos que permiten, ya sea la adquisición de instrumentos para abordar problemas hasta entonces inaccesibles, o bien la formulación de nuevas preguntas que modifican la perspectiva desde la cual se conduce la investigación” (Piaget y García, 1982: 229). Es decir que la sistematicidad en la interacción con elementos que perturben ese paradigma, llevaría a una comprensión de las limitaciones de la perspectiva particular que acarrea esa teoría. En este sentido, consideramos

que el marco epistémico se transforma y se subjetiviza en una interdependencia dialéctica con el avance cognoscitivo.

En su problematización sobre la noción de contexto, Castorina (2016) atiende a la actividad intencional de los sujetos en las construcciones cognoscitivas y cómo estos, en la medida en que van aprehendiendo la cultura en la que están inmersos, también la van modificando (Castorina, 2016: 76). De este modo, el autor abre una dialéctica interesante entre los sujetos, que no pierden su agencia aunque estén atravesados por los procesos sociales. De hecho, con tan solo retomar la actividad hacía mayores niveles de equilibración alcanza para entender que la restricción propia del marco epistémico es una herramienta al servicio de la actividad intelectual, tanto como argumento de posibilidad como de limitación. Asimismo, si tenemos en cuenta los procesos de toma de conciencia que llevan al sujeto a mayor autorregulación, la actividad intencional cobra especial trascendencia en la apropiación y transformación de esa direccionalidad.

No obstante, el trabajo de Piaget y García (1982) analiza el marco epistémico en términos de instrumentos cognoscitivos que tienen una elaboración social previa al sujeto y le son dados. Los autores refieren a este fenómeno como un momento histórico de ruptura en los paradigmas epistémicos que dominan la ciencia y abren sus posibilidades de concebir el mundo como algo diferente. Como su análisis está depositado fundamentalmente en el nivel de la “sociogénesis”<sup>6</sup>, el estudio de los marcos epistémicos hace hincapié en las revoluciones más notorias que cambian ideológicamente el desarrollo de la ciencia y no en lo que podríamos llamar los “micro-condicionamientos” internos que direccionan cada teoría de los sujetos.

Así, para los autores, la influencia del paradigma epistémico puede ser dilucidada a partir de imposiciones sociales implícitas en concepciones que, en un momento dado, han pasado a ser parte del “saber aceptado”. Es cierto que la construcción de conocimiento se da en el marco de prácticas sociales en las que “se generan o no intereses, búsquedas, profundizaciones o alejamientos de dichos procesos” (Castorina, 2016: 77). Sin embargo, aquí nos compete pensar – en el plano de la psicogénesis – los tiempos de actualización en el avance de los conocimientos, donde hay diferentes exigencias internas del propio sistema cognoscitivo. Es decir, en el plano de la ciencia institucional (y desde un nivel de análisis sociológico), las condiciones de

---

<sup>6</sup> Si bien Piaget y García (1982) lo han estudiado a nivel sociogenético, existen investigaciones psicogenéticas sobre el desarrollo de nociones sociales, tales como la autoridad o el gobierno (Castorina, 2000)

visibilización parecieran cambiar en los tiempos globales de un nuevo paradigma dominante pero, en el plano individual, los vectores podrían cambiar en los tiempos del desarrollo en la propia actividad intelectual.

Nuevamente resulta relevante traer a la ecuación el concepto de agencia y luego el de progreso. En relación con ello, la antropóloga Toren (1993) afirma que todos somos sujetos activos en las construcciones cognoscitivas “no solamente porque está en la naturaleza humana construir sentidos sobre todo aquello nos afecte, sino porque cada uno busca activamente información sobre la que pueda actuar la mente” (Toren, 1993: 61). En este sentido, se hace evidente que la vección social – sea por la conducción de actividades situadas o por interacción intersubjetiva – no es un mero constreñimiento en el sentido taxativo de la idea de limitación, sino una forma de intercambio dialéctico en el que se suscitan conflictos cognitivos y se identifican inconsistencias.

Tal afirmación supone que los campos de ideas se edifican por dentro de un proceso inteligente de adaptación y, no solo eso, sino que en ocasiones se evalúan conscientemente por los sujetos. Por ende, los cauces del desarrollo quedan supeditados a la coordinación lógica entre los elementos provistos por la cultura, una actividad intencional motivada por intereses y las teorías previas que el sujeto ya elaboró, con sus respectivas invisibilizaciones. Es esta compaginación la que permite que se hable de progresión en la dirección y no de su interrupción o de una adopción totalmente acrítica de las creencias ajenas. Aquí se abre un problema epistemológico que trataremos de desglosar en el último capítulo de la tesina, a partir de las investigaciones que veremos en el próximo: hasta qué punto puede afirmarse que las creencias colectivas suelen ser sometidas a un trabajo racional que posibilite el sentido positivo de la direccionalidad.

A modo de síntesis, podemos afirmar que en este capítulo hemos tomado el esqueleto y las inferencias epistemológicas de la teoría de Chapman (1988) para entender el funcionamiento de las múltiples direccionalidades y cómo estas emergen en el desarrollo cognitivo individual. De alguna manera, la reinterpretación de su trabajo pone de manifiesto las dificultades que se nos presentan al intentar comparar las secuencias producidas, no solo en contextos cualitativamente diferentes, sino en cada sujeto que interactúa con restricciones de diferente índole. En este sentido, reafirmamos la hipótesis de que si la particular producción conceptual en un contexto determina, inicialmente, la direccionalidad, luego es en el nivel de análisis de los procesos evolutivos donde se encuentra la responsabilidad de su consolidación y la posibilidad de su



explicación. De acuerdo con ello, proponemos una lectura original de la noción de marco epistémico, como un tipo de restricción que conjuga y *se transforma* por los distintos sistemas de la relación compleja y no solo explicado como “ideológico” en términos de una composición social. Si bien ambos autores reconocen que el marco es una concepción de mundo que el sujeto habita y desde la cual piensa a ese mundo, ciñen su elaboración al paradigma social externo.

Asimismo, continuamos el camino hacia la propuesta de que en y por esa direccionalidad y contextualidad inherente al desarrollo se vaya configurando un campo de ideas o ideología. Bajo esta interpretación, las relaciones interindividuales, sociales, estarían regidas por las mismas motivaciones que la relaciones afectivas, íntimas y no únicamente por relaciones mediadas por intereses, normas, jerarquías y poder del orden social hegemónico. Por ende, el carácter de los campos de ideas se vería personalizado por los afectos y la historia “individual” del sujeto. Asimismo, los marcos epistémicos parecieran emerger en interdependencia dialéctica con la actividad cognoscitiva, de modo que habría justificaciones sociales lógicas (pero sesgadas) y contribuciones del conocimiento individual a su compleja trama. Esta “individualidad”, que sigue siendo un constructo atravesado por la cultura, puede interpretarse tanto en el sentido de práctica intencional como de práctica autorregulatoria.

## CAPÍTULO 4

### SOBRE LA NOCIÓN DE IDEOLOGÍA

Ahora bien, a continuación nos arriremos a la perspectiva marxista sobre la ideología como “falsa conciencia”, basándonos en la problematización de Althusser (1971). Para este autor, la ideología es una concepción de mundo que no corresponde a la realidad sino que alude a esta; una representación falsa de la propia historia. Sin embargo, en los primeros esbozos de Marx, subyace el supuesto de la ideología como pura ilusión carente de estructura, un sueño en el sentido previo a Freud, donde la organización es el resultado aleatorio de la historia particular de los individuos. Para Marx, la ideología era un producto de la alienación de la división de trabajo, una relación imaginaria y sedimentada con la propia condición de mercancía.

En oposición a ello, Althusser, en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1971), la define como una transposición en la cual “los hombres se representan en forma imaginaria sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1971: 132). En este sentido, es una construcción pero que, lejos de carecer de historia, está dotada de una estructura y un funcionamiento tan eterno como la “historia entera”; una suerte de omnipresencia (Althusser, 1971: 131). Dicho de otro modo, el hombre es por naturaleza un animal ideológico que vive espontáneamente en la ideología (Althusser, 1971: 139) y que, por tanto, su orden corresponde a expresiones de la relación con sus condiciones y no a alteraciones aleatorias de ellas. En este sentido, la ideología no es explicada necesariamente o únicamente por la alienación.

Según Althusser (1971), la ideología se nos presenta como una realidad evidente que, al mismo tiempo, nunca se reconoce ideológica. Para este autor, es en las relaciones con ese mundo y las condiciones, y no en las condiciones mismas, que se encuentra la causa de la deformación de toda representación ideológica. Más aun, no es la relación real la que se representa – entendida como el sistema de relaciones que gobierna la existencia de los individuos – sino la “relación imaginaria” con aquellas, que se presenta única en sus formas posibles. De este modo, se configura una concepción de mundo imaginaria (Althusser, 1971: 132). En palabras de Silvestri (1993), el fundamento de los motivos ideológicos consiste en expresiones de los sistemas de valores en un medio social, donde la atención social se vuelca hacia determinados objetos y propiedades (Silvestri, 1993: 59).

Llegamos así al postulado marxista de la ideología como “falsa conciencia”. En cualquiera de las variantes de esta teoría, es en la tergiversación – determinada por las relaciones de existencia – donde se hace hincapié para identificar lo propio de la noción. Asimismo, estas relaciones podrían sintetizarse como “atenciones sedimentadas” traducidas en embalajes, connotaciones y sentidos particulares o sociales que adquieren las concepciones; impresiones morales en la relación del sujeto con el objeto y entre los sujetos. No obstante, esta perspectiva excluye la opción más amplia de tal término, donde los conocimientos adquiridos y las teorías del sujeto cumplen un rol fundamental en las representaciones de los objetos, sus relaciones lógicas y las posibilidades de evocación mental sobre determinado campo de ideas.

Dada la ambigüedad y la tautología con la que se presentan los supuestos gnoseológicos en el libro de Althusser (1971), creemos que esta propuesta sería epistemológicamente coherente con la concepción dialéctica e interaccionista de la acción cognitiva, puesto que “lo que se refleja en la representación imaginaria del mundo que se encuentra en la ideología son las condiciones de existencia de los hombres; es decir, su mundo real” (Althusser, 1971: 133). Sin embargo – aunque la concepción marxista no habla del conocimiento como reflejo de lo real ni como pura ilusión, sino mediado por una praxis – es necesario reafirmar que la construcción de conocimiento no es una representación del mundo real, sino de las significaciones y teorías elaboradas en interacción con aspectos de lo real, en determinados contextos socio-históricos.

En otra explicación, Prieto (1975) define la ideología como “todo discurso que se refiera a un conocimiento de la realidad material encaminado a naturalizar ese conocimiento, es decir, para explicarlo o hacerlo aparecer como si fuera la consecuencia necesaria de lo que es su objeto” (Prieto, 1975: 160). Es decir, un tipo de relato que: contiene una concepción de mundo, no es objetado por el sujeto y refleja acuerdos sociales. Tanto en línea con ello, como con Althusser (1971), Bajtín propone una acepción de ideología como “sistema de ideas socialmente determinado, como sistema de valores y puntos de vista” (Silvestri, 1993: 56). Más adelante (más específicamente en las reflexiones finales) pondremos de relieve la exigencia de especificar las relaciones y diferencias entre los valores y los “puntos de vista” denotativos. Ahora, si bien consideramos que en ciertos sentidos las problematizaciones han sido confusas, en nuestra interpretación de los términos en que los autores precisan la noción, la ideología es definida como un determinado tipo de teorías o supuestos construidos en interacción con lo real (no

todos), que se efectivizan como ideológicos cuando el sujeto naturaliza un discurso que fue previamente elaborado por la sociedad y que es producto de la intención de dominación.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES EMPÍRICAS SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL: LA INTERACCIÓN SOCIAL, EL OTRO Y EL CONTEXTO

En su estudio sobre la significación teórica de las investigaciones empíricas sobre conocimientos sociales Castorina (2018) sostiene que el significado que los sujetos le confieren a las cosas depende en gran medida de los compromisos individuales con un sistema conceptual. A su vez, añade que las representaciones que entran en los sistemas conceptuales no son puramente construcciones mentales de sujetos individuales, sino que involucran un trabajo simbólico que se realiza entre la interacción del sujeto, los otros y el mundo que intentan comprender y “por ese proceso se construyen significados que constituyen la realidad misma” (Castorina, 2018: 494).

En el capítulo anterior desarrollamos el concepto de direccionalidad desde la interacción entre los diferentes subsistemas. Vimos las teorías de cómo se disponen líneas de desarrollo a partir de las condiciones de posibilidad, pautadas por las restricciones, que emergen de la interacción con el contexto. También, hemos discutido algunas implicancias epistemológicas y la necesidad de definir con precisión los niveles de análisis. En este momento, analizaremos tres investigaciones empíricas que nos ofrecen evidencia sobre las diferencias y particularidades de las restricciones biológicas, contextuales y culturales (todas ellas en mutua determinación con el sistema psicológico); y sobre cómo se modifican históricamente a través de secuencias con métricas direccionales. la permanencia funcional del objeto (Rodríguez, 2012), investigaciones sobre la noción social de justicia (Barreiro, 2010) y su problematización (Castorina, 2009) y el estudio sobre la noción del derecho a la intimidad (Helman, 2007).

A continuación, abordaremos la investigación de Cintia Rodríguez (2012) sobre la permanencia funcional del objeto, donde se indaga su proceso constructivo, argumentando que solo es posible cierta permanencia física en función de la adquisición de su uso canónico. Es decir que, cuando empiezan a utilizarlos por su función cultural, acceden a un abanico de usos que posibilita su conceptualización. Esto sirve a la finalidad de nuestro trabajo, en tanto se vislumbra concretamente cómo ingresa el tercero en la gestación de los conocimientos sociales; es decir, hasta qué punto es condición básica de su aparición; y cómo ello implica un giro pragmático en

la concepción de objeto. Para ello, Cintia Rodríguez (2012) realizó dos estudios longitudinales con niños de 7 a 13 meses, en contextos de interacción triádica adulto-bebé-objeto complejo. En el ejemplo inicial, la autora distingue los dos usos indicados (canónicos o no canónicos) como “chupar, sacudir y lanzar”, en el primer caso, y “realizar prácticas rítmicas-sonoras-musicales”, en el segundo caso. Cabe aclarar que todos los usos funcionales son físicos pero, comparativamente, las formas canónicas son más organizadas, intencionales e intervenidas por la vección de los propósitos sociales (Rodríguez, 2012: 5). Como sostiene la autora, hablar de manipulación de objetos, en general, es vago, ambiguo e impreciso, ya que no da cuenta de la variedad de usos posibles, ni de la variedad de contextos comunicativos en los que esos usos nacen (Rodríguez, 2012: 23).

En su crítica a la investigación sobre el desarrollo de la noción de permanencia de objeto, a partir de la cual Piaget muestra la construcción de la primera invariante nocional, Cintia Rodríguez (2012) señala que el autor solo conceptualizó al objeto físico, desdeñando su significación por dentro de un mundo de reglas consensuadas con los otros, por lo cual ha relegado lo que denomina “permanencias de uso”. Esto quiere decir que las representaciones sobre las posibilidades de acción y comunicación ofrecidas por el objeto, y otros sujetos, están sujetas a dichas pautas convencionales, con sus respectivos objetivos, escenarios e historias tecnológicas.

En un ejemplo muy concreto, la autora manifiesta que no podemos decidir por nuestra cuenta que los tenedores ya no se usan para comer, de lo cual desprende que los usos cotidianos de los objetos son asuntos públicos. En primera instancia, esto demuestra que el acuerdo social es necesario para la comunicabilidad, para la comprensión de qué se hace y para qué (Rodríguez, 2012: 3). Sin embargo, cabe preguntarse por las inferencias que de ello pueda derivarse en términos de desarrollo intelectual. A priori, este plano de eficacia de la vida cotidiana no pareciera interferir en las posibilidades del sujeto para producir conocimiento. Aun así, la autora continúa indagando en las intervenciones del tercero que definen la dirección atencional. Sin abandonar la perspectiva epistemológica y psicológica del constructivismo genético, Rodríguez (2012) muestra que la construcción de la permanencia del objeto físico, que Piaget estudió en función de su problema epistemológico, solo se da en función del valor pragmático del objeto y de su funcionalidad pública, lo cual supone un tipo de conceptualización que solo un tercero puede poner a disposición de la interacción del bebé.

En cuanto a la comunicación con el adulto acerca del objeto, la autora señala que a los 7 meses suceden dos cosas relevantes: (1) las investigaciones muestran que cuando el adulto señalaba el objeto, aun tocándolo repetidas veces para facilitar la comprensión del niño, este raramente reaccionaba de una forma significativa (no miraba el gesto, ni hacia ninguna actividad concreta) y (2) efectivamente reaccionaba – miraba el gesto y tomaba el objeto – ante la acción ostensiva del adulto. A esta diferencia, la han llamado *premisas a los usos canónicos*, debido a que suponen seguimientos del accionar adulto aunque no comprendan la significación general que este le da. Es recién a los 10 meses que el niño comienza a reaccionar en consecuencia y, por lo tanto, a internalizar e interpretar el gesto de señalar. A partir de entender los instrumentos comunicativos, los niños comienzan a usar los objetos por su función. Esto sugiere que los objetos se hacen legibles gracias a los sistemas de signos. El adulto “no actúa sobre el objeto de cualquier modo, sino que segmenta en unidades significativas, exagera o ralentiza el uso complejo que realiza del objeto para el niño. Le introduce en una parte de la práctica (...) O apoya, corrigiendo, la parte de la práctica donde el niño tiene dificultades” (Rodríguez, 2012: 6).

Cuando Rodríguez presenta la problemática de las ostensiones, podemos afirmar que se aproxima a entender las habilitaciones que hace “el otro” de imágenes mentales que instalan parte del saber sobre el objeto. Esto es porque el gesto del otro es el que habilita la función de posibilidad física, así como también el nombre proporciona una forma de permanencia (Saussure, 2002). Esto no es menor si tenemos en cuenta que los conceptos tienen como precursores el consenso sobre las funciones de las cosas en la vida cotidiana. En este sentido, la autora cita a Eco cuando dice que “... nuestros conceptos sirven para unificar la multiplicidad de las impresiones sensibles” (Rodríguez, 2012: 4). Así, su permanencia de uso inaugura que cualquier teléfono se use como teléfono, cualquier vaso como tal, etc.

A los trece meses, cuando los niños toman la iniciativa de usar los objetos por su función, empiezan a realizar ostensiones para introducir al adulto en sus prácticas canónicas. Es aquí también donde aparecen las primeras producciones lingüísticas e incluso gestos protointerrogativos para solicitar la regulación adulta ante la dificultad para resolver algún problema. Por todo lo dicho, podemos sostener que los adultos posibilitan y restringen el desarrollo cognoscitivo de los niños, otorgándoles un lugar de posibilidades, de actividad y tradición que canaliza la dirección.

Hacia el final del primer año, los niños comienzan a usar los objetos de manera simbólica, donde la condición de su aparición es la relación con las normas. La autora señala que algo característico de las producciones simbólicas, es el despegue que permite el alejamiento progresivo de la realidad material, lo cual conlleva un punto de vista que permita traer lo ausente. Estas son formas desprendidas, incompletas, materialmente no eficaces, no eficientes, elípticas y condensadas (Rodríguez, 2012: 10). Asimismo, el primer correlato de este punto de vista simbólico no es un objeto natural “puro”, sino otro referente que es convencional, debido a que la materialidad en la que se arraiga sirve para hacer cosas en la vida cotidiana.

En suma, las restricciones por vección social se definen en contextos con prácticas propias de la cultura y de las idiosincrasias de cada grupo. Puesto que ello incide directamente en las posibilidades de representación de los objetos y en sus formas de conceptualización, podemos ofrecer una respuesta parcial a una de las preguntas del trabajo: ¿qué lógicas de las acciones están involucradas en la conformación de áreas de visibilidad/invisibilidad? En términos de encauzamiento socio-cultural, puede sostenerse que las acciones canónicas, ejercidas en un contexto y en relación con otros, visibilizan rasgos que instituyen la permanencia funcional del objeto. Por ende, las posibilidades de distancia y descentración del sujeto se definen relativas a los puntos de contacto que facilitó la interacción con el otro y a través de sus intervenciones. Esa interlocución simbólica va en progresión y luego se traslada al trabajo intelectual *sobre* el discurso oral o escrito de otros.

En la indagación empírica que cita Castorina (2009) sobre el conocimiento social en niños, realizado por Kohen Kohen (2000), se exploró, mediante entrevistas, cómo conceptualizan la idea de autoridad escolar, utilizando el método clínico crítico (Piaget, 1926/1984). Especialmente, cómo se vinculaban sus respuestas a las prácticas sociales de la institución. Curiosamente, las respuestas parecían relacionadas a cierto compromiso valorativo con la autoridad o con su acción disciplinadora (Castorina, 2009: 7-8). En este sentido, explica que la identificación infantil del mal comportamiento con el castigo conduce a una indiferenciación entre la descripción del primero y la adjetivación de este a partir de la prescripción del segundo. En otras palabras, el significado relativo a la idea de mal comportamiento está determinado por la sanción de la acción, al punto de que su calificación como tal se ve subsumida a la decisión de los otros. Esto puede verse en la siguiente respuesta, ante la pregunta “¿qué es portarse mal?”:



“Miranda (4; 6): (portarse mal es...) *Que lo reten 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: 141).

Según el autor, este rasgo de indiferenciación no es tan solo una expresión de un momento inicial en la elaboración conceptual de la actividad individual, sino un indicio de que la práctica intencional de la autoridad se dirige hacia el mismo niño. Es decir, instituye “su compromiso afectivo y valorativo respecto de la relación asimétrica con la autoridad” (Castorina, 2009: 8). Esto incide en que los niños piensen sobre todo en lo que la institución *hace con ellos* y dificulta que puedan concebir el sentido autónomo de violación a una regla. Ulteriormente, estas formas de respuesta suelen ser modificadas con un sesgo particular de cada sujeto, lo cual sugiere que las restricciones no son una mera imposición externa, sino que incluso son una forma de permitir la construcción conceptual en las interacciones de los subsistemas. Más adelante volveremos sobre las implicancias de los embalajes en términos de desarrollos intelectuales y sus posibles relaciones con la afectividad.

A continuación, abordaremos otro tipo de restricción íntimamente relacionado al asunto de los embalajes como connotaciones limitantes y en función de lo que significan para las hegemonías del discurso social. Para ello, analizaremos el estudio empírico de Helman (2007) acerca del desarrollo de la noción infantil de privacidad y el estudio de Barreiro (2010) sobre la creencia en el mundo justo. Sobre este punto, haremos foco en dos dimensiones que consideramos de vital importancia: la indiferenciación entre lo descriptivo y lo normativo y su relación con la afectividad. En la investigación citada, puede vislumbrarse que lo cognitivo interactúa con la afectividad de formas enigmáticas, puesto que se generan teorías a partir de las urgencias sensibles y se despiertan emociones a partir de las creencias sobre el funcionamiento del entorno. Como hemos dicho, estas relaciones no son contingentes, sino que están condicionadas por las relaciones sociales de poder y representan las aristas más “políticas” de la direccionalidad en el desarrollo.

Luego, Castorina (2009), analiza la significación del derecho a la intimidad de niños de entre 8 y 12 años, a partir de las investigaciones empíricas de Helman (2007). En las entrevistas, se les expuso a una narrativa que mostraba la vulneración de un derecho. Más específicamente, se les

contaba un relato en que una maestra leía ante la clase, sin previo consentimiento, el papel que una niña había escrito y le pasaba a otra, como castigo por no prestar atención. Antes de continuar, es relevante aclarar que el autor define este derecho como “el conjunto de expectativas de trato sancionadas jurídicamente” (Castorina, 2009: 10). En términos generales, los resultados han evidenciado que los chicos de clase media tienden a reconocer en algún punto su derecho a la intimidad; esto es, consideran la acción de la profesora como una vulneración. Un ejemplo puede vislumbrarse 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 por qué saber qué estaban hablando” (Helman, 2007: 228).

Solo en algunos sujetos se encontraba una visión incondicional de los derechos. En otros casos, los subordinaban a la valoración del comportamiento de la niña a la que le quitaron el papel. Esto significa que a veces justificaban la acción de la profesora como forma de contrarrestar otra actitud que primeramente estuvo mal. En cambio, los sujetos de clases populares no solían realizar una delimitación clara en la que se reconozca una esfera personal, sino que centraban su atención en la conducta de la alumna, quedando suspendido o eliminado el derecho de base. Por ende, “si juzgaban la acción de la niña como un mal comportamiento no ponían en tela de juicio la intervención de la maestra” (Castorina, 2009: 11). Por otro lado, se encontró que era frecuente que estos niños ubiquen a la escuela en un lugar privilegiado respecto al cuidado de su integridad, ya que evaluaban que era necesario revelar algunos aspectos privados para posibilitar la correcta intervención escolar.

Por consiguiente, Castorina (2009) sostiene que las ideas infantiles sobre la intimidad, producidas en el contexto de las prácticas escolares, funcionan como un dispositivo de disciplinamiento. Para Castorina queda claro que el comportamiento escolar definido en las coordenadas institucionales posibilita y restringe las conceptualizaciones de los niños. Esto es cierto si tenemos en cuenta que estos “recortan como observable aspectos del dispositivo disciplinario de la institución, por sobre otros posibles implicados en la situación presentada...” (Castorina, 2009: 12).

En términos de direccionalidad atencional, como hemos examinado en la investigación de Cintia Rodríguez (2012), podemos sostener que la institución y el contexto condicionan lo que el sujeto va a evaluar como “aspectos relevantes” a analizar. Aquí, cuando utilizamos el término “atención”, no nos referimos tan solo a una cuestión neurofisiológica ni solo psicológica, sino la emergencia de una novedad. Hacia la significación de la función social y consensuada del objeto como signo, el bebé internaliza la mediación, de forma que se va instituyendo el espacio simbólico y de representación mental. Lo que Rivière (2003) llamó suspensión semiótica. Por otro lado, debe considerarse que los dispositivos culturales también ofrecen respuestas a los problemas, como formas de resolución “suficientes” que anulan, o más bien interrumpen, la sistematicidad en la interacción con ellos.

En su texto, Castorina (2009) analiza los resultados de la investigación de Barreiro (2010), referida a la creencia infantil sobre la Justicia Inmanente (JI) y, luego, compara estas respuestas con investigaciones de la psicología social sobre la Creencia en el Mundo Justo (CMJ). Por un lado, la JI es la convicción de que los objetos pueden castigar los actos de las personas; es decir, la certeza de que hay una justicia en la naturaleza que se encarga de premiar o sancionar a los sujetos. Por otro lado, la CMJ es la concepción social de que las personas obtienen lo que se merecen en su vida. El propósito del Barreiro (2007) fue estudiar el desarrollo y los vínculos entre ambas para elucidar las relaciones entre las creencias producidas por los grupos sociales y la construcción de los conocimientos a nivel individual (Castorina, 2009: 13). Para ello, se entrevistaron sujetos de 6 a 18 años pertenecientes a diferentes estratos sociales y se les brindó tres relatos hipotéticos: dos acerca de un castigo por una falta y uno sobre una recompensa por haber realizado una buena acción. Además, se trabajó con la frase “en la vida la gente recibe lo que se merece”. Por último, se administró la Escala de Creencias en el Mundo Justo (Rubin y Pelpau, 1973).

De la totalidad de respuestas que sostenían que las personas tienen lo que se merecen, surgieron 3 categorías:

- (1) CMJ por Justicia Inmanente a la Naturaleza: los niños solían afirmar que las repercusiones buenas o malas de la vida son devoluciones automáticas de la naturaleza.
- (2) CMJ por reciprocidad social: algunos sostenían que cada uno obtiene lo que se merece porque los otros actúan como uno actuó con ellos.

(3) CMJ por Mérito Personal: otros respondían que uno recibía la consecuencia de los esfuerzos personales.

Por otro lado, hubo otro grupo que respondió que no hay ninguna relación entre las cosas buenas o malas y las acciones individuales; a esta categoría se la denominó *azar*. Por último, hubo una tercera categoría de respuestas, denominada *oscilante*, que afirmaba tanto la CMJ como la existencia de situaciones azarosas. Los ejemplos pertenecientes a este grupo han resultado los más interesantes para indagar la cuestión de la restricción y constituyen entre un 50 y un 60% de las respuestas.

En las primeras inferencias, Castorina (2009) indica que la creencia en la JI tiende a desaparecer con el desarrollo, alrededor de los 9 años, como resultado de una descentración del propio yo que permite diferenciar la situación personal de la ajena y emitir juicios en consecuencia. Dicha descentración refiere a un avance en las conceptualizaciones, que es específico del mecanismo de desarrollo y del funcionamiento de la actividad autorregulatoria. De este modo, Castorina (2009) afirman que los argumentos comienzan a complejizarse hacia la apropiación individual de la CMJ, de forma que pueda legitimarse y racionalizarse el orden social existente. Este proceso sería una reconstrucción activa de la creencia social que es apropiada. De la misma manera, enuncian que “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 racional y no siempre acorde con las vivencias cotidianas” (Castorina, 2009: 16).

Aquí, nuevamente consideramos que las deducciones de los resultados se ven contaminadas por valoraciones que no son características neutrales y generalizables del objeto de estudio. En este caso, qué es lo justo, o qué se merecen las personas, está sujeto a valoraciones personales del mérito, talento, o de los individuos como fines en sí mismos (Sandel, 2011). En otras palabras, si un suceso acarrea consecuencias negativas<sup>7</sup>, no puede considerarse justo o injusto *per se*, sino en base a una relación afectiva. Por ejemplo, uno podría pensar que todos merecen un buen trato con total independencia de sus acciones, méritos o talentos. Como bien reconoce el estudio, pueden describirse las situaciones de modo que se vislumbre en qué medida fueron

---

<sup>7</sup> Ya el hecho de considerarlas como tales es una valoración

consecuencias buscadas/esperadas de acciones intencionadas, proyectos frustrados de tales acciones, reacciones de los otros a partir de las interrelaciones o productos del azar. Podríamos sostener que estas cuatro categorías acontecen en el mundo de lo real y sin duda influyen en nuestras formas de concebir el orden social y nuestras creencias de lo que sería justo.

Como se ve en la investigación, hay una predominancia de la CMJ. En este punto, los embalajes sociales, o hegemonías ideológicas<sup>8</sup>, ingresan como restricciones al desarrollo individual. No obstante, estimamos que cualquier falsa generalización, como la del azar, es una creencia que posibilita y restringe el entendimiento. En términos de desarrollo, todas ellas constituirían hipótesis de cómo funciona el mundo, lógicas o coherentes con “las leyes del pensamiento racional” en ese estadio dado.

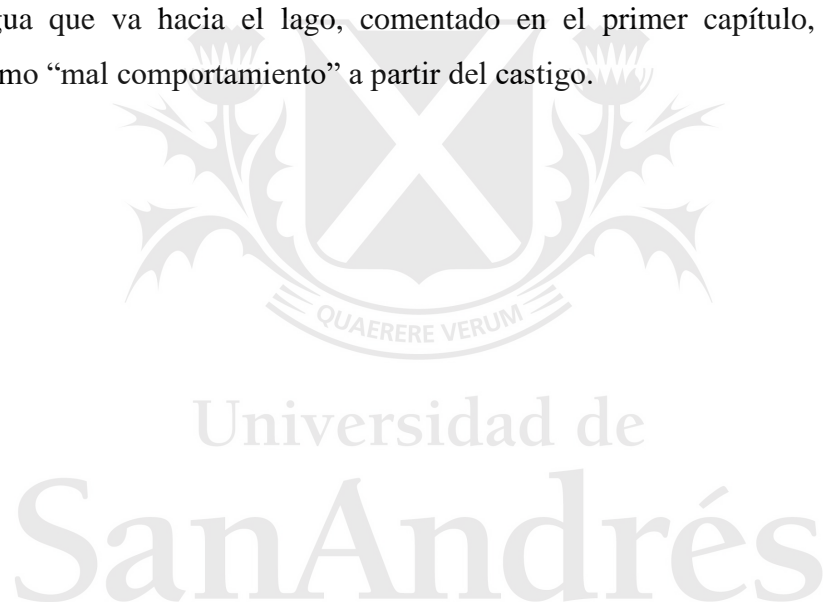
Al menos a modo de analogía, volvemos a traer lo que denominamos “el proceso contrario a la verificación de toda hipótesis”. Como argumenta el autor, se presenta una persistencia de la creencia social hegemónica, en un estado de tensión constante con aquellos datos que la ponen en cuestión. Si relacionamos esta persistencia con las vinculaciones afectivas del orden capitalista – meritocráticas y, en términos de Dubet (2005), “la ficción de la meritocracia” – entonces podríamos sostener que la restricción interactúa con una necesidad del contexto por legitimar el orden social preestablecido y, por ende, mantener el statu quo. En la investigación, esta forma de relación es catalogada como *compromiso afectivo* (Castorina, 2009: 8). Desde el punto de vista de la direccionalidad en el desarrollo cognitivo, este tipo de restricción supone también un *compromiso intelectual*. Es decir que se hacen visibles aquellos observables que son funcionales a hipótesis *necesarias* para la legitimación de la creencia (observables que hasta pueden ser deformados).

Dicho esto, consideramos de vital relevancia comprender que las relaciones afectivas y las restricciones de embalaje no se circunscriben únicamente a las creencias consideradas “predominantes” o “hegemónicas” desde una perspectiva sociológica estructuralista – es decir, como si el dominio y el poder estuviesen depositados en un centro que, unidireccionalmente, define las relaciones afectivas con la realidad social (si bien suele ser el imperante) – sino que también están moduladas por la historia particular de la interacción entre individuos (con agencia) y su entorno.

---

<sup>8</sup> Luego abriremos el concepto de “ideológico”, para que sea consecuente con todas las formas de restricción

En nuestro ejemplo, la restricción podría funcionar a partir de la apropiación de teorías-creencias marxistas y su consecuente lazo de compromiso. Es decir que la particularidad de esta restricción no se reduce a la concepción “hegemónica”. Aquí, cobran especial relevancia los embalajes propios de la enculturación en contextos de diferentes escalas – a nivel familiar, por ejemplo – para la consideración de la *ideología*. Aun así, es necesario colocar al capitalismo en el centro de la escena y, por ende, incluir “los presentes de dominación de cada grupo estudiado necesariamente inserto en múltiples redes de contacto que influyen en sus procesos de producción y reproducción social” (Castorina, 2016: 76). Queda para otra instancia pensar si este proceso tiene algún punto de contacto efectivo con el mecanismo de pseudonecesidad. En esta línea, podrían ser analogables los casos de superposición entre lo descriptivo y lo normativo en el ejemplo del agua que va hacia el lago, comentado en el primer capítulo, y el caso de la clasificación como “mal comportamiento” a partir del castigo.



## CAPÍTULO 6

### ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En el siguiente capítulo daremos lugar a las reflexiones finales de la tesina. Específicamente, pasaremos a nuestros análisis más avanzados que pueden producirse en función de las investigaciones. Estos respectan a la contextualidad y las direccionalidades del desarrollo. Asimismo, en este capítulo esbozaremos algunos progresos sobre la posibilidad de un vínculo entre el concepto de ideología y la direccionalidad en el desarrollo. Para ello, cotejaremos la idea de “falsa conciencia” con sus apariciones en el estudio de la esfera psicológica de Silvestri (1993) y las teorizaciones de Piaget y García (1982) sobre el marco epistémico.

En consecuencia, realizaremos las observaciones necesarias para articular una noción propia que condiga con los análisis que hemos derivado de las investigaciones. Luego, trabajaremos la hipótesis que hemos anticipado en la introducción: la posibilidad de que en y por la direccionalidad y contextualidad inherente al desarrollo se vaya configurando un campo de ideas o ideología. Dado que iremos retomando las conclusiones que han aparecido en cada capítulo, esperamos que el devenir del trabajo entero haya minado la base para considerar su evaluación. Por último, intentaremos abordar las preguntas que hemos abierto a lo largo de la tesina.

Con respecto a la investigación de Rodríguez (2012), hemos sostenido que las acciones canónicas, que instituyen la permanencia funcional del objeto, dan lugar a la emergencia de una forma de conceptualización. Aquí es necesario retomar nuestro marco teórico para entender la relación compleja de los subsistemas que definen las posibilidades de distancia y descentración de los sujetos, relativas a los puntos de contacto que hayan sido facilitados en la interacción con el otro y a través de sus intervenciones. En este sentido, los catalizadores de contorno no solo refieren a las restricciones como condiciones materiales sino también como condiciones simbólicas. A partir de ello, la interlocución conceptual con las reglas y la acción comunicativa de los signos pareciera ir ascendiendo en distintos niveles de exposición que posibilitan la dirección del pensamiento.

Continuando el foco en la intervención ostensiva y discursiva del tercero, podríamos afirmar que se instituye la condición para la emergencia de la actividad semiótica: la interacción entre la

actividad del bebé, la actividad sígnica del otro social y el objeto y su función social. En esta actividad, los intercambios no estarían solo al servicio de los objetos físicos, sino que su aparición dependería de los símbolos que se han puesto a disposición. Por lo tanto, los terceros actúan como agentes culturales que posibilitan y restringen el desarrollo cognoscitivo de los sujetos, otorgándoles, como expresamos con antelación, un lugar de posibilidades, de actividad y tradición que canaliza la dirección. Sin embargo, esta plataforma sería justamente un continente de actividad, donde la inteligencia y la intencionalidad de los sujetos contribuyen, restringen, modulan e imprimen “micro-condicionamientos” internos que direccionan cada teoría. Como hemos señalado insistentemente, los catalizadores corresponden a un subsistema que no determina linealmente el desarrollo. En la relación compleja de los subsistemas, en la que es imprescindible sostener las oposiciones dialécticamente, los polos en su totalidad parecieran dar las coordenadas de la direccionalidad.

Por otro lado, en cuanto a la investigación del derecho a la intimidad, retomamos una cita del tercer capítulo que nos es funcional para discernir entre el avance cognoscitivo de las descripciones y su interacción con las valoraciones, sin superponer a ambas en el análisis ni suponer que la segunda es una consecuencia inevitable de la primera. Castorina (2009) afirma que las creencias colectivas “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” (Castorina, 2009: 12). Hemos sostenido que en estos casos queda más claro que las relaciones de poder encuadran la direccionalidad del desarrollo, en tanto se interrelacionan con la actividad estructurante del niño en su interacción con la realidad social.

No obstante, Castorina pareciera dar por sentado que la concepción autónoma del derecho es una forma de conceptualización más avanzada, respecto de la indiferenciada. Si bien podría sostenerse que esa primera visión, a partir de la argumentación analítica, contempla una mayor parte de aristas del fenómeno, las conclusiones que pueden derivarse de ello se ven contaminadas por valoraciones que no son características neutrales y generalizables del objeto de estudio. Desde esta perspectiva que postulamos, en comparación con la cita que acabamos de realizar, sería más atinado afirmar que las creencias invisibilizan singularidades “objetivas” del fenómeno; características que, a su vez, podrían conducir al sujeto a considerar que debería haber cierto marco de intimidad autónomo, inviolable/innegociable. En este sentido, que la privacidad



debe ser respetada es un acuerdo y no una descripción material, objetivable, de la esfera de lo propio. Por ende, sería un riesgo evaluar una valoración social como más verídica que otra.

Diferente sería preguntarse por lo que dice la ley, en tanto la discusión estaría supeditada a visibilizar las características de un acuerdo en un momento histórico, con independencia del juicio que se haga de ello. O bien sería estrictamente metódico describir y distinguir los sucesos del relato; intentando abandonar los justiprecios (en el sentido de bien, mal, justo o injusto). Aquí es donde, para nosotros, entraría la principal distinción entre dos tipos de restricciones: (1) entendidas como un producto de la interacción secuenciada, como un producto de la dirección social y como una limitación de las posibilidades de acción del objeto, en la primera clasificación, y (2) entendidas como embalaje, en la segunda clasificación. Los embalajes de significado, por su parte, tienen la particularidad de estar vinculados a prescripciones y relaciones afectivas que no son estrictamente conceptualizaciones descriptivas del objeto o problema. Lo cual no implica que estos no incidan en el desarrollo cognoscitivo; por el contrario, hemos dado algunas pautas de cómo es que eso sucede. En este sentido, podemos sostener que la invisibilización de algunos puntos afecta las ponderaciones y la relación de subjetividad personal que se establecerá para con el objeto. Lo mismo pareciera ocurrir viceversa.

Una pregunta que podría abrirse de aquí es por qué, en ocasiones, la valoración de un fenómeno u objeto restringe la continuidad en su indagación descriptiva. Quizás, en primera instancia, habría que preguntarse si esto efectivamente sucede. Algo de ello pareciera manifestarse en aquellas respuestas de los niños que habilitan a la maestra a vulnerar el derecho a la intimidad, justificando la intervención por la supuesta nobleza de sus intenciones. Como señala la investigación, de fondo podría sugerirse que las creencias sociales contribuyen a que los chicos vean las acciones de las autoridades como benefactoras per se (Castorina, 2009: 13). Sería razonable pensar que esta pronta calificación y generalización de las intenciones de la autoridad, previa a evaluar su validez, oculte lo problemático en una serie de situaciones e, incluso, mitigue la predisposición/motivación de enfrentarse a la incomodidad de interactuar con lo dilemático (si es que el niño lo identifica tangencialmente aunque no lo objetive). Tal vez, retomando la cuestión de la direccionalidad, estos embalajes de significados hegemónicos orientan la inspección en determinada dirección, hacia la búsqueda de confirmar una evaluación previamente definida. Este tipo de restricción es característica de los conocimientos sociales,

donde se establece un compromiso afectivo, una ilusión de certeza, y el sujeto, al cumplir un rol institucional, es objeto del propio objeto que pretende conocer.

Continuando el argumento anterior, consideramos que este tipo de restricción incluso puede derivar de interacciones e identificaciones concretas con objetos a nivel individual (en el sentido de que no hay un claro correlato en los dispositivos culturales), ya que los conocimientos se adquieren en situaciones que a los sujetos les resultan relevantes emocional y cognitivamente. Este último punto siempre ha estado claro para el psicoanálisis; por ejemplo, cuando un psicoanalista clínico reexamina las historias amorosas individuales para entender la asiduidad de una convicción. Retomaremos este asunto en el apartado de la ideología. Es decir, intentaremos dilucidar cómo han de entenderse las restricciones por dentro del nivel del desarrollo individual, para acceder a una correcta problematización sobre la configuración de la multidireccionalidad y su relación con la ideología.

En el primer capítulo, hemos descrito cómo es que la percepción como tal está subordinada a los esquemas de acción y, por ende, la actividad significadora jerarquiza algunas propiedades y no otras, atribuyendo significados parciales que pueden deformar las propiedades del objeto. Allí mismo, cuando exploramos la noción de pseudonecesidad, hicimos alusión a las situaciones en las que se da el proceso contrario a la verificación de toda hipótesis, donde la realidad es modificada o deformada a propósito de lo que pareciera necesario para la teoría que se pretende legitimar. Queda para otra instancia explorar la posibilidad de que las ideologías sean subordinadas a este mecanismo, para dar continuidad a la pregunta sobre las lógicas de las acciones involucradas en la conformación de áreas de visibilidad/invisibilidad.

### 6.1 La noción de Ideología y su relación con la Direccionalidad

Como hemos anticipado en la introducción, aquí sugerimos una acepción de ideología – o campo de ideas – en interdependencia dialéctica con el desarrollo cognitivo; donde los procesos intelectuales, en interacción con lo real en la acción, juegan un rol central para su constitución. En esta dinámica, se irían construyendo “hegemonías internas”, en el sentido de que esos procesos parecieran apropiarse y contribuir al desarrollo de las restricciones y las transforman en

un territorio teórico que condiciona las aproximaciones subsiguientes. Por lo tanto, en ese campo parecieran definirse áreas de visibilización e invisibilización de determinados campos de problemas hacia la realización de determinada dirección del desarrollo cognitivo.

Como hemos visto sobre la noción de intimidad, las creencias colectivas o ideologías “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” (Castorina, 2009: 12). No obstante, si bien podemos presuponer que los sistemas de valores tienen un correlato con los procesos hegemónicos de aculturación, tal como lo afirma Prieto (1975), es relevante considerar que el discurso en el que se sustenta tal valoración suele contener, aunque sea parcialmente, un principio de veracidad para el sujeto.

En este sentido, Antelo (1999) sostiene que ninguna sociedad ni ninguna transmisión son posibles allí donde las palabras no tienen en principio una fuerza ligante y donde nadie les da crédito. La posibilidad de acuerdos sociales y de transmisión pareciera abrirse en parte porque las palabras tienen un valor tal que decir algo es decir algo que se cree verdadero. En tanto un discurso o narrativa haya funcionado para dar cuenta de alguna cuestión que se suscita en la realidad, el sujeto comienza a tener una razón intelectual para confiar en sus presupuestos. Del mismo modo, hemos sostenido que parecieran realizarse fidelidades a lo que los individuos consideran normativamente correcto y, por ende, a las teorías sobre el comportamiento del mundo que respaldan esa normatividad. En este sentido, pareciera que el sujeto realiza una actividad estructurante sobre ese discurso social que lo significa y lo transforma, donde el “sentido común” logra niveles más integrados que otros pero no más equilibrados.

En concordancia con ello, Zizek (2001) critica la idea de una distancia tan fácilmente “distinguible” para el observador, entre lo que es la realidad que conoce el sujeto – podríamos decir, en términos de teorías cada vez más equilibradas – y su máscara ideológica (Zizek, 2001: 56). La razón de ello pareciera ser que las representaciones ideológicas no realizarían un trabajo de distorsión independiente de lo relativo a las teorías, sino que serían un tipo de restricción que convive *en* ellas. Con esta observación no discutimos que existan dinámicas de naturalización y dominación, ni la posibilidad de identificarlas; cuestionamos que el desarrollo de la ideología se circunscriba únicamente a construcciones determinadas por la restricción intencional y socio-cultural de la hegemonía imperante y que ello trabaje por fuera del proceso intelectual. En línea

con ello, Althusser (1971) argumenta en otra tesis que “*la naturaleza imaginaria de esta relación sostiene toda la deformación imaginaria que se puede observar (si no se vive en su verdad) en toda ideología*” (Althusser, 1971: 133).

Como hemos visto a lo largo del trabajo, la problemática de observar la deformación en las representaciones es que esta aparentemente corresponde a un entramado complejo de restricciones que interactúan entre sí. Bajo este punto de vista, se abre la posibilidad de poner en tela de juicio algunos términos de su naturalización. Si tomamos el análisis que hemos realizado sobre la CMJ, en pos de fundamentar esta contemplación, encontramos una serie de valoraciones definidas por las coordenadas institucionales, que, creemos, limitan la continuidad en la indagación descriptiva sobre el problema en cuestión. Un ejemplo de ello han sido los casos en que los niños dan por sentado que la autoridad tiene fines benevolentes *per se*. Hemos realizado la deducción de que los significados hegemónicos orientan la inspección en determinada dirección, hacia la búsqueda de hipótesis que condigan con el compromiso afectivo y descriptivo con que, por ejemplo, se generaliza la etiqueta de autoridad benevolente. Ahora bien, en términos de desarrollo cognitivo, esta dinámica funcionaría del mismo modo que otras relaciones afectivas, en tanto ocultan lo dilemático de un determinado campo de problemas. Por esta razón, aunque pueda realizarse una tipología diferente para la restricción de las concepciones hegemónicas y la restricción de los embalajes particulares, la ideología como construcción emergería de ambas. Podemos derivar la hipótesis de que parte de la fidelidad a las propias concepciones ideológicas dependería de las formas particulares de relacionarse con las restricciones de los paradigmas hegemónicos y con otras restricciones.

En su texto, Silvestri (1993) señala que en la ideología existen relaciones semánticas similares entre sujetos, así como también enlaces personales “que incluyen también a sus vivencias afectivas” (Silvestri, 1993: 51) y que inciden en las creencias sobre el comportamiento del mundo. En relación con ello, en el capítulo anterior hemos atendido a cómo ciertas restricciones dialogan con el compromiso afectivo. Esto resulta fundamental si retomamos la propuesta de Bajtín sobre la ideología como sistema de valores. A propósito de ello, Silvestri (1993) sostiene que “un motivo ideológico puede desarrollarse incluso en un pequeño medio social, en inferioridad de condiciones frente a los motivos de la ideología dominante” (Silvestri, 1993: 57). Sin embargo, las investigaciones no han dado cuenta de tan variados grupos de creencias, aunque

sí de sesgos particulares de cada sujeto (Castorina, 2009: 9). A nivel de las teorizaciones que consiguen realizar los sujetos, una pregunta interesante sería indagar en posibles diferencias de “homogeneidad” en los reflejos ideológicos dependiendo de la edad, en relación con conceptualizaciones del mundo social.

Tras inaugurar esta posibilidad – es decir, la ideología como forma de relación-restricción con el contexto y de naturalización en general, sin el viraje contenidista/estructuralista de la *weltanschauung* dominante<sup>9</sup> – consideramos oportuna una readaptación de la pregunta por “los mecanismos epistemológicos por los cuales la ideología de una sociedad determinada condiciona el tipo de ciencia que en ella se desarrolla” (Piaget y García, 1983: 233). Dicho ajuste, a nuestro criterio, trae dos nuevos problemas para continuar indagando: (1) cómo cobrarían especial relevancia aquellos paradigmas que se suponen contraculturales y que se hacen eco en determinados momentos históricos y, fundamentalmente, (2) cuáles son los mecanismos epistemológicos por los cuales estas (y todas) las ideologías condicionan las direcciones en otras etapas del desarrollo (por ejemplo, aquellas que se corresponden mayormente con el cuestionamiento de lo establecido).

Otra de las observaciones que cuestiona ciertos términos de su naturalización es la problematización de Castorina (2016), que hemos acercado en el segundo capítulo, sobre la noción de contexto y cómo los sujetos, en la medida en que van aprehendiendo la cultura en la que están inmersos, también la van modificando (Castorina, 2016: 76). De este modo, consideramos que el autor recupera un rol central del estatus epistemológico de los sujetos, permitiendo que no pierdan su agencia y que, por ello, se vislumbre su papel en la constitución de la relación dialéctica con los procesos sociales que los atraviesan. Como hemos sugerido con antelación, afirmar ello significaría que los campos de ideas se van generando por dentro de un proceso inteligente de adaptación y coordinación lógica. Asimismo, en la historia contextuada de cada sujeto, pueden identificarse diferentes niveles de “toma de conciencia” sobre las propias teorizaciones, razón por la cual la direccionalidad estaría intervenida tanto por el dispositivo cultural como por la actividad intencional.

---

<sup>9</sup> Con esto nos referimos nuevamente a que la ideología es más una serie de formas de relación que un solo tipo de imposición social hegemónica.

Sin embargo, esta observación pareciera ser válida para la direccionalidad y no necesariamente para la ideología, dado que esta última es *ipso facto* naturalizada. En palabras de Althusser (1971), “los que están inmersos en la ideología se creen, por definición, fuera de ella” (Althusser, 1971: 142). En una versión más clásica de la ideología (o más escisionista respecto de la condición de posibilidad de la restricción) podría ser vista como la *imposibilidad* de acción, una serie de regularidades o patrones de “errores” en las restricciones que limitan la dirección y que solo son fuente de impedimento. Según el autor, “hace falta estar fuera de la ideología; es decir, situado en el nivel del conocimiento científico, para poder decir: estoy en la ideología (caso completamente excepcional), o bien (caso general), estaba en la ideología” (Althusser, 1971: 142).

Quizás sea más adecuado considerarlas “caras de una misma moneda”, como una concepción dominante que quizás alienta el sistema de creencias de los sujetos, puesto que el pensamiento científico es, en cierto sentido, una continuidad de la organización discursiva del “sentido común” (en tanto sus errores corresponden a una lógica), que se esfuerza en adquirir un estatus diferente. Como sea, sigue siendo necesario atender las dimensiones estructurales de la ideología que nos permiten abordar la pregunta de cuán sometidas a una evaluación lógica suelen y pueden estar las creencias hegemónicas. En esta línea, García, en una entrevista que le realiza Castorina (2001), define el sentido común como “teorizaciones”, en contraste con las teorías, puesto que no están formuladas como marcos teóricos. Los conocimientos del sentido común, en palabras de Barreiro (2010), son “los conocimientos que se construyen en los intercambios cotidianos que no están determinados por la exactitud de inferencias lógico-deductivas, sino por el significado que los grupos confieren a los fenómenos sociales” (Barreiro, 2010: 165). Pareciera haber acuerdo en que los sujetos pueden vivir con contradicciones que no generan perturbación a nivel intrapersonal, siempre y cuando no se expresen de manera simultánea en el discurso. A esta conformación se la ha llamado *polifasia cognitiva*; es decir, a “distintas lógicas y principios que coexisten en el pensamiento adulto” (Barreiro, 2010: 172).

Dicho esto, con relativa independencia de los acuerdos sociales más notorios y fáciles de caracterizar, es indispensable continuar profundizando en un futuro en las formas de restricción cotidianas, que encauzan la direccionalidad y dirigen las representaciones. En esta línea, hemos examinado la investigación de Cintia Rodríguez (2012) sobre la permanencia funcional del

objeto. Allí, nos acercamos al problema de cómo los conceptos refieren a objetos a los que antes se les ha otorgado una funcionalidad y, por ende, son de acceso restringido por las habilitaciones de un otro. Según hemos definido, estas primeras significaciones convencionales que sirven para unificar la multiplicidad de impresiones involucran las primeras limitaciones de distancia y descentración para los sujetos, así como también elaboran un primer campo teórico.



Universidad de  
**San Andrés**

## BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Oveja Negra.

Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires, Ed. Santillana.

Baquero R. & Terigi F. (1996). *Constructivismo y Modelos Genéticos: Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas*. En Enfoques Pedagógicos, N° 12 Vol. 4.

Barreiro, A. V. (2010). *Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la Creencia en el Mundo Justo*. Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría, 165-190.

Castorina, A. (2001). *Piaget, las ciencias y la dialéctica. Entrevista a Rolando García*. Herramienta, 6(19), 157-182.

Castorina, J. A. (2002). *El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo*. PSTKHE, Revista de la Facultad de Psicología, Universidad Católica de Chile. Vol 11, No. 1, 15-28.

Castorina, J. A. et al. (2009). *Las restricciones en la construcción de ideas sociales: revisión de un concepto*. Revista Irice, 20, 79-88.

Castorina, J. A. (2010). *Los modelos de explicación para las novedades del desarrollo*. Revista de Psicología (La Plata), (11), 13-25.

Castorina, J. A. et al. (2016). *El Contexto en la Construcción de Conocimiento. Una Aproximación a su Estudio desde la Psicología del Desarrollo y la Antropología*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Castorina, J. A. et al. (2018). *Significación teórica de las investigaciones empíricas sobre conocimientos de dominio social*.



Chapman, M. (1988). *Contextualidad y direccionalidad en el desarrollo cognitivo*. En: Human Development, 31: 92-106.

Cohen, L. (2010). *Sobre la explicación epistemológica del concepto de Acción cognitiva en la constitución del conocimiento*. Ficha de cátedra.

Cooper, D. E. (1976). Alternative logic in “primitive thought”. Man 10: 238-256.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2001). *Epistemología: Raíz y Sentido de la obra de Piaget*. JA Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología genética*, 15-31.

Helman, M. (2007). *Las ideas de los niños sobre sus derechos en el contexto escolar: una comparación entre clase media y clase baja*. En Memorias de las XIV de investigación Tercer encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Kohen, Kohen, R. (2000). *La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil*. En Castorina J. A. & Lenzi A. M. (Eds.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Buenos Aires: Gedisa.

Lenzi, A., Borzi, S. L., & Tau, R. (2011). *El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia*. *Fundamentos en Humanidades*, 11.

Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Northrop F.S.C. (1947). *The logic of the sciences and the humanities*. Greenwood, Westport.

Overton, W. F. (2007). *Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology*. *Handbook of child psychology*, 1.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: SigloXXI.

Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.

Piaget, J. (1986). *La Epistemología Genética*. Madrid: Debate.

Prieto, L. J. (1977). *Pertinencia y práctica: ensayos de semiología* (No. 04; P99, P7.).

Rivière, Á. (2003). *La suspensión como mecanismo de creación semiótica*. Estudios de Psicología, 24(3), 261-275.

Rivière, Á. (1984). *La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Infancia y aprendizaje, 7(27-28), 7-86.

Rodríguez, C. (2012). *La permanencia funcional del objeto: un producto del consenso*. In E. Martí & C. Rodríguez, *After Piaget*. New Brunswick, NJ & London: Transaction Publishers.

Sandel, M. (2011). *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?* Madrid: Debate.

Silvestri A. & Blanck G. (1993). *La organización semiótica de la conciencia*. Ed. Anthropos.

Toren, Ch. (1993) *Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind*. Man 28(3), 461-478.

Valsiner, J. (1998) *The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives*. En W. Damon & R. Lerner (Comp.) *Handbook of child Psychology*. NY: J. Willey & Sons. Cap 4.

Valsiner, J. (2006). *Development epistemology and implications for methodology*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6° ed.). Vol. 1. Theoretical models of human development. New York: Wiley.

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Zizek, S. (2001). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.



Universidad de  
**San Andrés**