

**INDIVIDUO CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD: LA PSICOLOGIA GENETICA DE LA
INTELIGENCIA DE PIAGET Y LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

**(THE INDIVIDUAL, KNOWLEDGE AND SOCIETY: PIAGET'S GENETIC
PSYCHOLOGY OF INTELLIGENCE AND THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE)**

CLEMENCIA E. POSTIGO DE CAFFE*

RESUMEN

El trabajo reúne un conjunto de reflexiones sobre la Teoría Psicogenética de Piaget y la perspectiva intercultural.

Para cumplir con el objetivo planteado y contextualizar el tema, se realiza una breve reseña de las etapas del desarrollo intelectual que propone Piaget. De allí se pasa a observar el papel que en la teoría juega la influencia del factor social, fundamentalmente, referido a la transmisión educativa y cultural para desde allí abordar la perspectiva de la investigación intercultural.

Por otra parte el análisis pretende destacar los alcances y limitaciones de las investigaciones comparadas en psicología genética, como así también, los problemas metodológicos con los que se enfrentan las investigaciones cognitivas interculturales.

ABSTRACT

This paper includes a number of reflexions on Piaget's psychogenetic theory as well as intercultural perspective.

To achieve this objective and to contextualize the subject, we propose on outline of the intellectual stage developed by Piaget. Later on we observe the role the social factor has on theory, basically, referred to educational and cultural transmission so that, from there to approach the intercultural investigation perspective.

On the other hand, this analysis pretends to show the extent and limitations of the compared investigations in genetic psychology, as well as.

The methodological problems the intercultural cognitive have to deal with.

I – INTRODUCCIÓN

Abordar el tema individuo, conocimiento y sociedad, desde la perspectiva de la psicología genética implica realizar: primero, un recorrido de los fundamentos y principios que la sustentan y segundo, analizar la distinción, que el mismo Piaget realiza, entre las interacciones o coordinaciones sociales generales, que son comunes a todas las sociedades, y las transmisiones o formaciones culturales y educativas particulares, las que varían de una sociedad a otra o de un medio social restringido a otro.

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy.

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo, llevó adelante una serie de investigaciones experimentales con niños europeos que le permitieron elaborar su teoría genética del desarrollo intelectual.

Para Piaget la inteligencia supone, siempre, un proceso de adaptación y de búsqueda de equilibrio, esta adaptación implica los procesos simultáneos y complementarios de acomodación y asimilación.

La asimilación es explicada como el proceso por el cual el sujeto incorpora o internaliza rasgos de la realidad externa a sus propias estructuras.

La acomodación describe la tendencia del individuo a modificar, cambiar sus estructuras mentales a partir del ajuste a la nueva información que procede del medio ambiente.

Piaget propone una concepción de desarrollo constructivista, interaccionista y estructuralista. **Constructivista**, porque sostiene la posición de que el niño construye de manera activa el conocimiento. **Interaccionista**, porque la elaboración del conocimiento se produce a través de una serie de interacciones entre el individuo y el ambiente. **Estructuralista**, porque el desarrollo intelectual es abordado en su organización como una serie de estructuras integradas de carácter-progresivamente-lógico.

Con estas características el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento se organiza en una secuencia de períodos y estadios cuyas particularidades principales fueron sintetizadas por Piaget en su obra "Estudios de Psicología Genética" (1978, entre otras) del siguiente modo:

LAS ETAPAS O PERIODOS DE DESARROLLO INTELECTUAL

EL PERIODO SENSORIO-MOTOR

Es el punto de partida de las operaciones intelectuales. Se caracteriza en términos generales por el uso de las sensaciones, percepciones y movimientos. Aún no está relacionado con las funciones de representación y el pensamiento. Se trata de una inteligencia puramente práctica que atestigua ya, en el curso de los primeros años de existencia, un esfuerzo de comprensión de las situaciones. Esta inteligencia conduce, progresivamente, a la construcción de esquemas mentales que servirán de soporte a las ulteriores estructuras operatorias y nocionales.

EL PERIODO PRE-OCUPACIONAL

El niño hacia los 2 años comienza un segundo periodo que dura hasta los 7 u 8 años y cuya aparición está marcada por la formación de las funciones simbólica y semiótica.

La función simbólica y semiótica permite representar objetos o conocimientos no perceptibles en el aquí y ahora evocándolos por medio de signos o símbolos diferenciados: la imagen mental, el juego simbólico, el dibujo, etc. y fundamentalmente el **Lenguaje**. De este modo la formación simbólica permite a la inteligencia sensomotriz prolongarse en pensamiento.

Este segundo período, no obstante, es aún preoperatorio. Entre las circunstancias que lo mantienen como tal está la referida a que en el plano de las reconstrucciones del pensamiento el sujeto trata de situarse no sólo en relación al conjunto de cosas, sino también en relación al conjunto de personas, lo que supone una doble descentralización relacional y social a la vez. Por lo tanto, a pesar de ser un paso del egocentrismo a las dos formas de coordinación que dan lugar a la reversibilidad operatoria, aún no llega a construir la estructura de las operaciones concretas.

EL PERIODO OPERACIONAL CONCRETO

El tercer período comienza hacia los 7 u 8 años y se caracteriza por las interiorizaciones, coordinaciones y descentralizaciones crecientes que conducen a una forma de equilibrio, al que Piaget denomina «reversibilidad operatoria» ya que incluye inversiones y reciprocidad. Surgen las llamadas «operaciones de clasificación, seriación», etc. que le permite ordenar el mundo correcta y lógicamente (en el sentido de la lógica matemática). Sin embargo, estas múltiples operaciones nacientes sólo se refieren a objetos y no a hipótesis enunciadas verbalmente.

EL PERIODO FORMAL ABSTRACTO

Finalmente llegados a los 11 ó 12 años la persona ingresa al último período cuyo techo de equilibrio está situado en el nivel de la adolescencia.

La conquista de este período es un nuevo modo de razonamiento.

Razonamiento que no se refiere ya sólo a los objetos o realidades directamente representables, sino también a “Hipótesis” en el sentido de proposiciones de las que se pueden extraer consecuencias, sin decidir sobre la verdad o falsedad, antes de haber examinado el resultado de esas implicancias. Surgen así las llamadas «operaciones proposicionales». Estas operaciones significan un logro sobre las denominadas «concretas» porque suponen acciones mentales combinatorias por una parte y la puesta en juego de la doble reversibilidad reunida en un sistema compuesto, por otro.

Piaget considera que este desarrollo de la inteligencia, se da por la acción conjunta de cuatro factores: biológicos, de equilibración de las acciones, sociales de coordinación individual y de transmisión cultural y educativa.

II- LA INFLUENCIA SOCIAL EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

En psicología genética, los factores sociales han recibido una preferente atención por parte de las investigaciones interculturales. Se refieren, fundamentalmente, a la transmisión social o paso de la información de una persona a otra mediante el lenguaje y la educación, y las transmisiones educativas y culturales particulares que se han configurado de manera diferente en cada sociedad.

“En estas presiones sociales diferenciadas es justamente en las que se piensa cuando se habla de “factores sociales”, dentro de estos el lenguaje ejerce una acción más o menos fuerte, si no sobre las operaciones, sí al menos sobre los detalles de las conceptualizaciones (contenido de las clasificaciones, de las relaciones, etc.)” Piaget, 1972.

Los factores sociales, para Piaget, interactúan con los biológicos y los mentales. En el caso del lenguaje, que supone un sistema de signos e interacciones sociales ya organizados y transmitidos de una generación a otra, es posible acceder a él, si existe la condición biológica - capacidad de aprender el lenguaje articulado - ligada a la maduración del sistema nervioso central.

Por otra parte, “.....si bien la sociedad inculca el contenido del lenguaje, las representaciones colectivas y los modos del pensamiento...”, el niño selecciona de ellos, los elementos que se corresponden con su estadio de desarrollo, esto ocurre porque el niño no vivencia la vida social y la de su organismo como pasiva, sino que opera una selección activa en lo que se le ofrece y lo reconstruye (Romero Rodríguez, 1994).

En la teoría piagetiana, es la interdependencia entre los factores biológicos, mentales y sociales lo que hace posible la génesis de las nociones intelectuales.

«La transmisión social tiene el papel de promover el desarrollo cognitivo, pero sola no es suficiente» señala el autor de la psicogénesis.

Romero Rodríguez (1994) citando a Dasen, expresa que es difícil examinar directamente cada uno de los cuatro factores por separado debido a su constante interacción.

La investigación intercultural piagetiana, se ha centrado en estudiar dos aspectos de la influencia social en el desarrollo cognitivo, la escolarización y el contacto con lo europeo.

Con respecto a la escolarización hay estudios (Kelly y Heron, Wadel y otros) citados por Dasen (1972) en los que se cree que no hay relación directa entre el desarrollo cognitivo y la escolarización de tipo occidental. Otros (Prince y Pinard) también citados por este autor, encontraron en sus investigaciones que la escolarización es una de las principales influencias culturales sobre el desarrollo intelectual.

Estos resultados plantean la necesidad de llevar adelante mayores programas de investigaciones para dirimir la cuestión de la influencia escolar sobre el desarrollo intelectual.

El otro aspecto investigado, refiere al contacto con lo europeo.

Este concepto, difícil de definir con precisión, está generalmente unido a la diferencia entre lo urbano -rural; a la diferencia lingüística, incluso a la riqueza cultural; o a la influencia del lenguaje europeo adquirido o a la clase social. Dasen cita para el 1er caso, las investigaciones de Mohseni, Vernon, Lacey y otros; para el 2do (diferencias lingüísticas y riqueza cultural) a los estudios de Greenfield; para la influencia del lenguaje europeo adquirido, las investigaciones de Vernon y Lacey y para los estudios de clase social, a Lloyd.

“Todos estos autores citados por Dasen, reportan diferencias significativas en el grado de desarrollo cognitivo operacional en favor de los grupos de alto contacto, incluso si la escolaridad, urbanización, lenguaje y la clase social se mantienen constantes la diferencia existente entonces se debe a la extensión del contacto y a la intensidad con la cual los valores y actividades tradicionales han subsistido” Romero, Rodriguez, 1994.

Otras investigaciones referidas a nociones de conservación de líquidos y la noción de espacio en niños africanos pertenecientes a Costa de Marfil y esquimales de Canadá llegan a la siguiente conclusión:

- En las sociedades de cazadores nómades (esquimales de Canadá), el dominio espacial es muy valorado por la necesidad de moverse en un territorio muy vasto, por lo tanto las nociones de cuantificación están menos desarrolladas.
- “En sociedades agrícolas y sedentarias, las nociones de cuantificación son altamente valoradas, por lo tanto el dominio del espacio tiende a ser menos desarrollado» (Dasen, 1986)

Los resultados de estas tareas investigativas estarían demostrando que cada sociedad selecciona y desarrolla las operaciones cognitivas en función de las necesidades marcadas por su medio ambiente y por su cultura.

III- LAS INVESTIGACIONES COMPARADAS EN PSICOLOGÍA GENÉTICA

La mayor parte de los estudios sobre psicología cognitiva han sido efectuadas sobre sujetos que viven en el mundo de la cultura occidental, mientras no se disponga de una mayor frecuencia investigativa sobre otras culturas, nuestro conocimiento sobre los procesos psicológicos, será parcial y fragmentado. Piaget en relación al tema, en su texto Psicología y Epistemología, expresa:

“... la psicología que elaboramos en nuestro medio caracterizado por una cierta cultura, por una cierta lengua, etc., seguirá siendo esencialmente conjetural en tanto no ofrezca un material comparado necesario de control...” Piaget 1972

Para Piaget, el orden por el que pasan los niños por los estadios del desarrollo no cambia, en razón de que están organizados en una secuencia lógica y que cada nuevo estadio requiere necesariamente haber transitado por el anterior, es decir, todas las personas para llegar al periodo de las operaciones concretas y antes de ellas por el período pre-operacional y el sensorio-motriz. Pero es necesario destacar que la mayor o menor rapidez por la que se pasa de un estadio a otro, cambia de persona a persona y también de un grupo sociocultural a otro.

Romero Rodríguez (1994) citando a Labinowicz explica lo que puede suceder al respecto, señalando que:

- “algunas personas alcanzan ciertas etapas a una edad más temprana que el promedio”

- *“algunas personas permanecen detenidas durante cierto tiempo en los primeros estadios”*
- *“algunas personas nunca desarrollan las habilidades mentales que caracterizan los últimos estadios.”*

Este ejemplo suele acontecer en el caso de individuos que no pertenecen a sociedades occidentales y a culturas altamente científicas y tecnológicas, o que al interior de un mismo grupo, diferentes sectores sociales desarrollen actividades que no le demanden este tipo de operaciones mentales formales. Ed. Labinowicz (1986) siguiendo estos argumentos expresa que la mitad de la población norteamericana adulta ha alcanzado el nivel del pensamiento operativo formal, y que la otra mitad de los adultos, de esa misma población, alcanzan la etapa en el nivel de su especialidad.

Piaget, a este respecto, sostiene que: *“es muy posible- al menos esa es la impresión que dan los trabajos etnográficos conocidos - que en muchas sociedades el pensamiento no rebase el nivel de las operaciones concretas y por consiguiente, no llegue a las operaciones proposicionales que en nuestros medios se elaboran entre los doce y quince años”- Piaget, 1972.*

Numerosas críticas ha suscitado este comentario y algunos autores lo han clasificado como demasiado apresurado.

Piaget, en 1972, publica un artículo en donde analiza la investigación llevada a cabo por Mohseni sobre el desarrollo del concepto de conservación en niños entre 5 a 10 años en Irán, cuyas conclusiones son las siguientes:

- en general se encuentran los mismos estadios en la ciudad y en el campo, tanto en Irán como en Ginebra en la sucesión de las conservaciones de sustancia, peso, volumen.
- se denota un defasaje de 2 ó 3 años en cuanto a pruebas operatorias entre los niños que viven en el campo y los que viven en la ciudad, y
- el retraso es más significativo en lo referente a test de inteligencia, hasta el punto de que los niños del campo aparecían como débiles mentales sin las pruebas operatorias.

Piaget, en relación a ello, señala que en la adquisición de esas nociones intervienen otros factores, más allá de los madurativos, que están relacionados con lo social, y en relación al retraso de los niños de zonas rurales comparados con los de Teherán, considera que en este caso intervienen factores interindividuales y de transmisión educativa.

En relación a la transmisión educativa, sostiene que puede ayudar al niño a acelerar su evolución en el transcurso de los procesos familiares o escolares, pero no debe considerarse como único factor.

Respecto de la influencia del lenguaje, piensa que si bien puede ayudar o desfavorecer el desarrollo de las estructuras intelectuales, es la operatoriedad lo que lleva a estructurar el lenguaje y no a la inversa.

A partir de estos análisis, observamos que Piaget pretende mostrar la riqueza que pueden producir las investigaciones comparadas, para comprender y desentramar los factores que están en juego en la construcción de la inteligencia.

IV- LOS ABORDAJES METODOLÓGICOS

Para Piaget los métodos y las técnicas a utilizar, deben adaptarse a las distintas cuestiones o problemas, de manera tal que cumplan con las exigencias impuestas por ellas y se adecuen a las características de las poblaciones investigadas.

Partiendo de estos principios y con objeto de analizar el pensamiento del niño, la psicogénesis ha utilizado junto a la indagación clínica, como procedimiento privilegiado para abordar la organización intelectual, la observación y el método experimental.

Para estudiar el pensamiento sensorio-motriz, Piaget utilizó la observación y el método experimental. Respecto de éste desechó la experimentación de laboratorio, en sentido tradicional, y previó la intervención del observador en algunas situaciones de comportamiento del niño.

Para estudiar el desarrollo del pensamiento en las otras etapas, Piaget utilizó el método clínico crítico.

“...La imagen más conocida de la psicología genética incluye la elaboración de hipótesis y su verificación por medio del interrogatorio clínico de niños.... A partir de su empleo original por Piaget en 1926, el método clínico ha sufrido modificaciones vinculadas a los objetivos de las investigaciones y a las peculiaridades de la situación experimental...” Castorina, 1984.

El método clínico crítico fue muy resistido en el panorama científico, ya que configuró una innovación metodológica de importante repercusión para la psicología del desarrollo dominada, como bien lo subraya Castorina, por la observación pura o por el experimentalismo de las técnicas psicométricas.

LAS INVESTIGACIONES INTERCULTURALES: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Intentar ubicar algunos de los problemas metodológicos con los que se enfrentan las investigaciones cognitivas interculturales nos parece útil y necesario.

R. Romero Rodríguez, en su obra **Ch'iki** (1994), al hacer un interesante análisis sobre el tema, señala que las dos metas principales de las investigaciones cognitivas interculturales están referidas a:

- Comprender la variabilidad, las fluctuaciones y las diferencias en los procesos cognitivos en función de las variables culturales, tanto sociales como ecológicas por una parte, y por otra:
- Comprender las uniformidades, es decir, “la universalidad o la consistencia

intercultural en los procesos cognitivos”, de modo que las generalizaciones que puedan hacerse acerca del funcionamiento cognitivo sean válidas.

Menciona a la vez, una tercera meta cuando se refiere a:

“Los occidentales debemos examinar el conocimiento que tenemos acerca del desarrollo de las operaciones cognitivas- que han sido derivadas de un intenso estudio de menos del 1% (uno por ciento) de la población mundial-, para descubrir su grado de aplicabilidad y generalidad a otras poblaciones. El grupo de objetivos más usuales para una psicología comparativa desde el punto de vista occidental encierra entonces tres metas distintas”

Una de estas metas, manifiesta, está relacionada con a) el “transportar” nuestras leyes e hipótesis-occidentales- a otros ambientes culturales, con la finalidad de examinar su aplicabilidad y su generalidad; otra: b) se orienta a “explorar” nuevos sistemas para descubrir variaciones cognitivas que no han sido examinadas en el propio contexto cultural del investigador; y c) referida a, fundamentalmente, comparar “nuestra primera comprensión, con nuestro nuevo conocimiento en culturas diversas...” con el propósito de “generar” mayor número de descripciones, hipótesis, y principios referidos al comportamiento cognitivo de diferentes grupos humanos.

El autor comenta que para hallar estas metas él o los psicólogos cognitivos deben adoptar estrategias investigativas que junto a un conjunto de técnicas, lo lleven a despejar cuestiones tales como: ¿Cuándo se puede comparar?, ¿Cuántos deberían ser comparados?, y por último ¿Cómo se debería comparar?.

Romero Rodríguez manifiesta que una respuesta a la primera pregunta puede ser la propuesta por Duijker-Frigda, citados por Berry y Dasen cuando expresan:

“Muy simplemente nosotros podemos comparar sólo cuando tenemos dimensión de identidad, es decir, sólo cuando dos comportamientos caen en una única dimensión, sólo así es legítimo relacionar uno con otro para los propósitos comparativos; de otro modo nosotros descendemos a la comparación proverbial de manzanas y naranjas”- Berry y Dasen citados por Romero Rodríguez op cit.

Este texto parece indicar que podemos comparar cuando existe una dimensión común o unitaria acerca de un fenómeno a indagar.

En relación a la segunda cuestión planteada, ¿Cuántos elementos deben ser comparados? El mismo autor nos señala lo siguiente: “...típicamente las comparaciones han implicado dos elementos, uno de los grupos culturales de occidente y otro de no occidente (...) sin embargo Campbell, citado en Berry y Dasen, ha argumentado que : “...ninguna comparación de una pareja singular de objetos naturales es interpretable.... al menos tres comparaciones son necesarias con el fin de entender una relación hipotética”.

También y en relación a la respuesta para la 2da. cuestión formulada en el

párrafo anterior, Romero Rodríguez cita a Dasen y ejemplifica extrayendo del texto de éste, las siguientes líneas:

“...nosotros estamos obligados a considerar un mínimo de tres...(elementos de comparación)... si queremos encontrar la primera meta (transportar nuestras leyes e hipótesis a otros ambientes culturales...). Sin embargo, si nosotros deseamos lograr nuestra segunda y tercera meta (explorar nuevos sistemas culturales.... y generar descripciones, hipótesis y leyes universales...), está claro que muchos más deberían ser incluidos para un amplio trabajo comparativo, preferiblemente seleccionados y que sean representativos de toda una variación cultural conocida” -Berry y Dasen citados por R. Rodríguez op. cit.

En relación a la tercera pregunta, señala R. Rodríguez ¿Cómo deberíamos comparar? Citando a los autores de referencia, sostiene que deben adoptarse tres criterios para que una comparación sea exitosa: a) de equivalencia funcional; b) de equivalencia conceptual; y c) de equivalencia métrica. Sólo de esta manera es posible establecer comparaciones entre culturas.

V- LOS INTERROGANTES A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Existen diferencias cualitativas en los procesos cognitivos entre diferentes grupos culturales?; ¿La naturaleza de las experiencias altera o deforma las operaciones cognitivas?; ¿Cuál es la relación entre el modo dominante de operaciones cognitivas de un individuo y cuál el modo preferido de su cultura?

¿Es el pensamiento lógico-formal “superior” al pensamiento lógico concreto o al pre-lógico?. ¿Existen niveles de conocimiento libres de la impregnación de valores culturales?

Por último podríamos interrogarnos acerca de las características evolutivas del pensamiento, tanto cuantitativa como cualitativamente ¿son similares en todos los grupos culturales?

Cada una de estas cuestiones ha sido objeto de investigación y análisis, pero como lo señalan Berry y Dasen (1974) en su compilación sobre trabajos de psicología intercultural piagetiana, el mayor problema radica en que estos estudios no han tenido coordinación entre ellos a punto tal que con frecuencia las investigaciones han abordado una nueva cultura y muy a menudo un nuevo objeto.

En relación a los planteos actuales de la psicología cognitiva intercultural comparativa se han originado nuevas corrientes que intentan comprender el significado que tiene el concepto de inteligencia para los miembros de una cultura determinada. También se propone caracterizar esa concepción con las categorías de comportamiento típicas de cada cultura en particular.

Siguiendo esta línea de trabajo se podría superar la traba, señalada al comenzar este título, referido a: que nuestra idea occidental de inteligencia no nos permite abarcar ni comprender cómo un individuo estructura su conocimiento del mundo con modelos o referentes culturales diferentes a los nuestros.

BIBLIOGRAFÍA

BERRY Y DASEN (comp) Cultura y conocimiento: estudios en psicología cultural - Traducción J. Romero - 1974

CASTORINA, JA y otros Psicología genética- Aspectos metodológicos implicancias pedagógicas. Miño y Dávila. Bs As. 1984

LABINOWICZ, E Introducción a Piaget: Pensamiento Aprendizaje, Enseñanza- Addison-Wesley Iberoamericana - México 1978

PIAGET, J. Necesidad y significación de las investigaciones comparativas en psicología genética"-3- en Psicología y Epistemología- Emecé- Bs. As. 1972

PIAGET, J. Estudios de psicología genética. Emecé- Bs As.1978

PIAGET, J. Psicología y Pedagogía. Paidós- Bs As.1988

ROMERO RODRÍGUEZ Ch'iki- Concepción y Desarrollo de la inteligencia en los niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi. Univ. Mayor de San Simón- Bolivia 1994.