



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

Carrera de Psicología



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

La Significatividad de la Investigación Psicológica.

El Estudio del Pensamiento.

001
31921
P2
1984-3

T E S I S

Que para obtener el título de

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Presenta:

GILBERTO PEREZ CAMPOS.

Los Reyes Iztacala, Edo. de México, México.

1984.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Patricia, porque me ha obligado, más que nadie, a que lo que aquí sostengo deje de ser puramente discursoso.

A mi madre, mis hermanos y mis hijas, por lo que, no sin dificultades, estamos construyendo.

A Emilio Ribes, a pesar de todo. ✓

A mis compañeros del Colectivo Impa-ciencia, especialmente Juan José, y a los ausentes, Javier y Benjamín.

"Fue escrito para todos los hombres que pueden y quieren pensar, que no temen plantear siempre - de nuevo las preguntas infantiles: ¿Por qué esto es así? ¿Podría ser de otra forma?"

Agnes Heller

"La página tiene su bondad cuando la vuelves y - está detrás la vida que empuja y descompone todas las hojas del libro."

Italo Calvino

I N D I C E

I. Introducción 1.

IZT 1000506

II. Planteamiento del problema y exposición de
la propuesta 7.

III. Análisis de un caso: El estudio del pensam
miento 23.

IV. Conclusiones 72.

Notas 77.

Bibliografía 91.

I. INTRODUCCIÓN

No hace falta un examen muy profundo para percatarse de -- que la Psicología está creciendo explosivamente desde hace algunos años, al igual que otras disciplinas. Esta situación se ha evidenciado especialmente en problemas de almacenamiento, organización, recuperación, etc., de la documentación científica - (vgr. Coblans, 1968). Podría suponerse que el único problema involucrado es de carácter técnico y entonces se esperaría que los expertos en procesamiento de información lo resolvieran. Pero, ¿y si no se tratara únicamente de un problema técnico? Se intenta demostrar en esta sección que efectivamente tal es el caso, así como de bosquejar las implicaciones de analizar la situación desde esta otra perspectiva.

Si efectivamente no se trata de un problema técnico, entonces ¿qué tipo de problema es? Primero debe señalarse que, ciertamente, UN ASPECTO del problema es técnico, pero NO es el único que caracteriza la situación y que, además, su correcta comprensión y la correspondiente formulación de perspectivas de solución depende precisamente de reconocer su carácter DERIVADO.¹ Si el problema técnico es un problema derivado, ¿de dónde deriva? Aquí se sostendrá que deriva del modo como se produce actualmente la ciencia en los países capitalistas.

Lo primero que ha de recordarse, porque de tan sabido se olvida, es que la ciencia la producen individuos en sociedad - (la determinación de los productos y, obviamente, de la actividad productora comporta tanto un momento individual como un momento social, íntima e indisolublemente ligados). En la sociedad capitalista la actividad científica se ha convertido en un trabajo más. Este hecho incuestionable conlleva una gran cantidad de implicaciones importantes. En primer lugar, la actividad científica se realiza como un trabajo asalariado. Esto signifi-

ca que el estilo particular de vida del científico, como individuo que pertenece a una clase o estrato determinado en la división social del trabajo, depende para su reproducción de su trabajo científico asalariado. Como todo trabajador asalariado, el científico está sujeto al imperativo de la productividad, imperativo que aunque no se expresa en el trabajo científico del modo descarnado como aparece en la esfera de la economía, juega también en aquél un papel importante a la vez que contradictorio. La importancia de la productividad como imperativo de la actividad científica se traduce, justamente, en un crecimiento explosivo de la ciencia. Pero, esta formulación todavía no clarifica el problema, puesto que el mero crecimiento cuantitativo acelerado puede ser considerado como una virtud y no necesariamente como un problema. El aspecto restante que permite completar el cuadro es el carácter de la investigación que se realiza, su SENTIDO. Retornemos a lo que señalamos anteriormente para continuar avanzando. La ciencia la producen individuos en sociedad. Específicamente, la producen como trabajo asalariado en la sociedad capitalista. El científico que desempeña tal trabajo es, antes que nada, un INDIVIDUO formado en tal sociedad. Este señalamiento, también en apariencia trivial, es tanto más importante cuanto que es un rasgo esencial de la ideología del sistema igualar la posición dentro de la división social del trabajo con el SER de la persona, es decir, REDUCIR al individuo a la función social que desempeña. Este rasgo de la ideología del sistema es la expresión del PROCESO REAL que vive el individuo, proceso en el que únicamente desarrolla las capacidades y talentos que el sistema necesita.² Planteado esquemáticamente, podría decirse que para el funcionamiento del sistema capitalista es suficiente que las acciones se orienten racionalmente a obtener el máximo efecto (cf. Kosík, 1967). Dicho de otro modo, la

UNIDAD de la vida del individuo en la sociedad capitalista se articula en torno a sus aspiraciones, deseos y puntos de vista particulares. Este núcleo de articulación -que denominamos, siguiendo a Agnes Heller, PARTICULARIDAD- evidentemente ni excluye la heterogeneidad de contenidos que constituyen la vida cotidiana del individuo³ ni, por otra parte, "se deja en el perchero" para que no estorbe la realización de la actividad científica. Lo que no sabe el hombre común, ni tampoco la mayoría de los científicos -incluidos los psicólogos-, es que el SER del hombre no se reduce a lo que el individuo es en un momento histórico bajo un determinado sistema social. El mundo humano-social ES LO OPUESTO A LO MERAMENTE DADO, es la esfera de la praxis humana que crea dicho mundo en un proceso en el que se crea el hombre mismo y que, por lo tanto, es un proceso totalmente abierto.⁴ Aquí radica el punto esencial de nuestro análisis. Al dedicarse el individuo a la actividad científica debería subordinar todos sus deseos y puntos de vista al logro de la VERDAD. Cuando el tópicó de las investigaciones es el mundo humano-social mismo, este imperativo no se cumple porque al ser el científico sujeto de la sociedad capitalista, la dinámica social se le presenta como una fuerza irracional contra la que los individuos son impotentes, como una realidad natural simplemente dada.⁵ En estas condiciones -el individuo reducido a una función dentro del sistema y caracterizado por la particularidad; el sistema social como algo irracional e incontrolable- es completamente comprensible que los problemas que investiga el científico sean concebidos como "neutrales", como un dominio absolutamente autónomo cuyo único origen racional se encuentra en investigaciones precedentes cuya génesis no es distinta. Es desde aquí, precisamente, desde donde puede entenderse que el científico, en el peor de los casos, llegue a distorsionar deliberada

mente sus datos o bien, que es el caso más frecuente y el que nos interesa subrayar, que se dedique a cumplir con el imperativo de la productividad sin cuestionarse en lo más mínimo el CA-
RACTER de la investigación que realiza. Dicho en pocas palabras, el científico, en tanto individuo que pertenece a una sociedad capitalista, se ha formado de manera tal que aunque es capaz de realizar una investigación rigurosa vinculada teórica y metodológicamente con otras investigaciones precedentes, tarea que no puede realizar el lego, no por ello -especialmente en el campo de las ciencias sociales- está "más cerca" de la realidad que el hombre común que no puede realizar ni una pequeña parte de semejante actividad. El trabajo científico puede ser desarrollado sin un mínimo de conciencia crítica acerca de las condiciones de existencia del hombre dentro de la sociedad capitalista. Un último señalamiento que termina de redondear el análisis es que al ser excluidos los valores de la esfera de la ciencia, lo único que puede ser evaluado son los MEDIOS, pero NUNCA LA LEGITIMIDAD DE LOS FINES, es decir, lo único que queda como criterio de evaluación de la racionalidad del trabajo científico es un criterio metodológico. Así, la avalancha de investigaciones resulta inobjetable en tanto cumpla con los requisitos de rigor en el método: la necesidad de justificar el sentido de las investigaciones es sustituida por el rigor metodológico y la productividad misma.⁶

Por lo dicho, se comprenderá que se haya afirmado al inicio de esta sección que el problema de manejo de la documentación científica es sólo un aspecto, y no el más importante, del problema y que su correcto planteamiento requiere de que se lo ubique respecto del problema esencial que es el modo como se produce la ciencia en la sociedad capitalista. Esta situación resulta, en muchos aspectos, análoga a la que se enfrenta al re

flexionar acerca del problema de la destrucción ecológica: el uso irracional de los recursos naturales resulta incomprendible si no se conceptualiza como la forma de relación hombre-naturaleza que caracteriza al modo de producción capitalista (cf. Magnus Enzensberger, 1979). En ambos casos, las alternativas que se propongan sin determinar la esencia del problema resultarán meros paliativos a la vez que formas de encubrir los verdaderos problemas.

Debe señalarse una cuestión adicional que es de gran importancia en lo que sigue. Paradójicamente, por razones que después se consideran detenidamente, a pesar del número impresionante de reportes de investigación que aparecen mensualmente, y que obviamente no agota el total de trabajos realizados, la posibilidad que tiene un hombre cualquiera -incluido el propio psicólogo- de que mediante tal información pueda ENTENDER su existencia concreta, así como de beneficiarse de alguna alternativa derivada de ella para los problemas que cotidianamente lo apremian, resulta atterradoramente reducida. Más adelante se trata de demostrar que el modo como se ha venido realizando la investigación psicológica ha producido, en el mejor de los casos, UN INVENTARIO DE POSIBILIDADES ABSTRACTAS, es decir, un conjunto de relaciones que los individuos PUEDEN establecer con otros hombres, con las objetivaciones o consigo mismos, pero del que no se tiene ni conciencia de su naturaleza de posibilidades abstractas ni de las razones de las que deriva ese carácter, es decir, respecto del cual es difícil responder a la pregunta de ¿POR QUE ESAS POSIBILIDADES Y NO OTRAS? Se señalarán también algunas de las implicaciones que tiene este modo de proceder sobre la práctica profesional del psicólogo.

Así, pues, podría preguntarse, considerando ya únicamente a la Psicología, ¿cuál es el sentido y la finalidad de la investigación que se está produciendo?, y más aún, ¿debe el psicólogo-

go decir algo a este respecto?, ¿existe alguna relación entre - el modo como se aborda la primera pregunta, o el no considerarla explícitamente, y las características de la aproximación psicológica que se produce? A lo largo de este trabajo se intenta demostrar que deben responderse afirmativamente las dos últimas preguntas y, simultáneamente, que los argumentos que se presentan para responderlas implican una respuesta definida también a la primera de ellas. Se inicia con un planteamiento más preciso de los problemas involucrados en las preguntas previas. Simultáneamente al análisis crítico de las respuestas tradicionales, - se bosqueja una propuesta alternativa. Posteriormente se analiza, desde esta perspectiva, un problema específico de investigación a modo de ejemplo: el estudio del pensamiento. Se centra - la atención en el trabajo de Jean Piaget debido a su amplitud, profundidad y sistematicidad, tanto en la investigación como en la teorización. Se hace un análisis crítico, no exhaustivo, de los supuestos epistemológicos, las categorías de análisis y los problemas de investigación abordados. Se concluye apuntando las implicaciones teórico-prácticas de la alternativa presentada.

Falta páginas

Nº 7 a 22

III. ANALISIS DE UN CASO: EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO.

A.

Empezaremos por presentar las cuestiones más generales que orientaron el trabajo de Piaget y que son indispensables para comprender sus planteamientos sobre problemas específicos. Haremos una reconstrucción relativamente libre de tales planteamientos glosando los textos del autor. Con las citas tratamos de enfatizar algún aspecto particular de los planteamientos.

En general, la labor de Piaget puede enmarcarse en el intento (tal vez no sería exagerado decir la obsesión) de convertir a la Epistemología en ciencia, en "arrancarla" del seno de la Filosofía. Esta cruzada científica se apoya en dos pilares: 1) la delimitación de problemas y 2) la elaboración de métodos objetivos que permitan una aplicación y control interindividuales. A la Filosofía, en tanto "análisis de la totalidad de la experiencia humana, incluidos los problemas de valores", le está vedada la posibilidad de elaborar procedimientos de control o verificación porque existen "valores contradictorios e irreductibles". La "reflexión filosófica" puede contribuir a "plantear los problemas" pero nada más. La ciencia produce, por lo tanto, conocimiento, mientras que la Filosofía produce solamente saber: "Me es difícil llamar conocimiento al conocimiento de un grupo de humanos...cuando ese conocimiento no puede ser compartido por otros. Ya no es un conocimiento, es, por definición una creencia." (Bringuier, 1981, p. 37). Le interesan, pues, los problemas del conocimiento "en tanto pueden ser abordados científicamente". La Filosofía es, por tanto, esencialmente especulativa y debe ser distinguida cuidadosamente de la ciencia. Esta demarcación implica una separación radical entre los hechos y los valores. El científico solamente ha de CONSTATAR los hechos: "...la ideología traduce una toma de posición, que defiende

de y trata de justificar, mientras que la ciencia constata y explica." (Piaget, 1977/1951, p. 90) Los problemas de las normas en los estudios sociales no son problemas de hechos en el sentido literal del término: Una ley, en este sentido normativo, representa UN SISTEMA DE ATRIBUCIONES y NO UNA RELACION FUNCIONAL CONCERNIENTE A LA CATEGORIA DE VERDAD.¹³

Como biólogo, a Piaget le interesaba investigar los problemas del conocimiento desde la Biología, construir "un puente entre la Biología y la Teoría del Conocimiento". No conforme con las respuestas empiristas y racionalistas tradicionales, Piaget se propuso determinar el modo como se CONSTRUYE el conocimiento A PARTIR de la organización biológica: "...lo propio de la vida es superarse sin cesar, y si buscamos el secreto de la organización racional en la organización vital, SIN EXCEPTUAR SUS SUPERACIONES, el método consiste entonces en tratar de comprender - el conocimiento por su construcción misma, lo que nada tiene de absurdo, puesto que es ESENCIALMENTE CONSTRUCCION." (Piaget, 1981/1967, p. 332). (Así, pues, el conocimiento no es concebido como algo preformado ni tampoco como algo que se extrae directamente de la experiencia, sino como un proceso de mejoramiento y construcción de conocimiento en el que se logra "algo nuevo - en relación con los conocimientos limitados) de los que se partió, pero algo nuevo adaptado." (Bringuier, 1981, p. 45)

La propuesta de Piaget de buscar "el secreto de la organización racional en la organización vital" nos remite a dos puntos (que son más bien dos facetas de un mismo planteamiento) -- centrales de su Epistemología Genética: 1) El organismo, en tanto "sistema abierto", sólo puede conservarse mediante un intercambio continuo con el medio. Las formas de conocimiento juegan el papel de REGULADORES ESPECIFICOS de tal intercambio; 2) Las formas de conocimiento o procesos cognoscitivos "EXTIENDEN" --

("continúan", "prolongan") las propiedades esenciales de lo orgánico. El vínculo entre estas dos ideas se expresa claramente en el siguiente pasaje:

...el ser vivo...no posee órganos diferenciados de regulación como no sea precisamente el sistema nervioso, instrumento, por lo demás, de las funciones cognoscitivas...Por otra parte, las regulaciones orgánicas engloban, a título de componente fundamental y de importancia creciente, los intercambios con el medio, siendo estos intercambios mismos objeto de regulaciones particulares y progresivas. Pero - no tenemos en esto todavía un órgano especializado de la regulación de estos intercambios como no sea, de nuevo, el sistema nervioso en su calidad de instrumento de informaciones acerca del medio y, a la vez, fuente de transformaciones activas que modifican a éste.

LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS SE NOS MANIFIESTAN, ENTONCES, SIMULTANEAMENTE COMO LA RESULTANTE DE LA AUTORREGULACION ORGANICA, CUYOS MECANISMOS ESENCIALES REFLEJAN, Y COMO LOS ORGANOS MAS DIFERENCIADOS DE ESTA REGULACION EN EL SENO DE LAS INTERACCIONES CON EL EXTERIOR... (Piaget, 1981/1967, p. 26)

El énfasis de Piaget está centrado, como es evidente, en la CONTINUIDAD, que no anula las rupturas o diferencias pero -- las relega a un segundo término. La dirección que toma este énfasis (sobreénfasis) en la continuidad es también muy importante. Podríamos sintetizar la argumentación (cf. Piaget, 1981/19-

67) del modo siguiente: La vida es autorregulación. Los procesos cognoscitivos son órganos diferenciados de la regulación del intercambio con el medio. Los conocimientos reflejan las propiedades de aquella organización autorreguladora. Todo conocimiento está ligado a una acción del organismo. Los modelos cibernéticos son los únicos que en la actualidad arrojan alguna luz sobre la naturaleza de los mecanismos autorreguladores. Los modelos cibernéticos poseen una lógica o un álgebra. La lógica es un sistema de operaciones. Las matemáticas son la teoría de todas las transformaciones (reales o posibles). Hablar de transformaciones significa hablar, necesariamente, de acciones u operaciones.) La génesis de las operaciones debe buscarse en las coordinaciones generales de las acciones. ¿Qué significa esto? Desde nuestra perspectiva, esencialmente dos cosas. Primera, se tiende una diagonal desde la Biología hasta la Lógica y las Matemáticas. Segunda, los modelos cibernéticos son instrumento de demostración y justificación de las continuidades.

La diagonal tendida entre la Biología y la Lógica PASA a través del desarrollo psicológico; éste se convierte en la demostración del vínculo entre los dos extremos de la diagonal. (Ahora bien, Piaget no podía pasar por alto el hecho de que el individuo vive en sociedad. Esto le planteaba un problema en términos del papel que se asignaría a la vida social en el tránsito de la organización vital a la organización racional. La única solución que no violentaba de raíz el proyecto mismo del ginebrino consistía en establecer una correspondencia entre la relación interindividual y la consecución de la organización racional (lógica formal): la Lógica es postulada como la forma de equilibrio INMANENTE tanto a las acciones individuales como a las relaciones interindividuales (a las que Piaget reduce las relaciones sociales "desde la perspectiva de la Psicología"))¹⁴

Por otra parte, el establecimiento de la continuidad requerirá de la ubicación en un plano completamente abstracto, el de las ANALOGIAS.¹⁵

El énfasis en la continuidad necesariamente conlleva la -- postulación de una tendencia, aunque no se conciba teleológicamente. En el caso de Piaget esta tendencia es la EQUILIBRACION. Siendo el organismo un "sistema abierto", requiere, por ello, -- necesariamente de que su funcionamiento "extienda el medio útil para los intercambios". Esta extensión del medio debe entenderse como un intento de "cierre del sistema", el cual consiste en la delimitación de un ámbito de modo que "la probabilidad del -- intercambio sea suficiente para la conservación". La elabora--- ción de "órganos diferenciados de regulación" del intercambio -- con el medio no es suficiente para el cierre del sistema porque la realización efectiva del cierre depende, en este nivel, de -- las experiencias del sujeto y éstas son fortuitas, de modo que el cierre no está garantizado. La única opción que deja entre-- ver un cierre del sistema es la REPRESENTACION, la cual hace po sible la multiplicación indefinida de las posibilidades de la -- acción y carece, por ello, del carácter fortuito de las expe--- riencias directas. Resulta así congruente que Piaget encuentre la solución al problema del cierre del sistema en las estructu-- ras lógico-matemáticas: "...es en la medida en que la intelligen-- cia humana encuentra en las estructuras lógico-matemáticas un -- instrumento de integración CADA VEZ MAS INDEPENDIENTE DE LA EX-- PERIENCIA como se realiza precisamente LA CONQUISTA MAS AMPLIA Y PROFUNDA DEL MEDIO..." (Piaget, 1981/1967, p. 326, e. n.). Es ta victoria debe atribuirse a la posibilidad de las funciones -- cognoscitivas de "disociar" la forma del contenido, disociación que las operaciones lógico-matemáticas conducen hasta sus últi-- mas consecuencias: "...con las operaciones hipotético-deducti--

vas...llega a ser posible una lógica formal en el sentido de una estructura organizadora aplicable a cualquier contenido; esto es lo que hace posible la constitución de matemáticas "puras", consideradas como construcción de formas de organización dispuestas a organizarlo todo..." (Piaget, 1981/1967, p. 328). La equilibración cumple, así, una función esencial en la construcción del puente entre la Biología y la Lógica, al permitir atribuir a las transformaciones sucesivas un carácter de necesidad: "Frente a este problema epistemológico fundamental, cual es el de la filiación de la lógica a partir del azar, o a la inversa, la hipótesis de la equilibración brinda una solución razonable, pues muestra cómo las coordinaciones de carácter inicialmente probabilista, al equilibrarse, acaban por confluir en las conexiones deductivas necesarias." (Piaget, 1979/1967, p. 207).¹⁶

La importancia de la equilibración en el "cierre del sistema" deja ver que, para Piaget, la ADAPTACION es la finalidad del esfuerzo cognoscitivo del sujeto. "En efecto, la vida es una creación continua de formas cada vez más complejas y un equilibrio progresivo entre estas formas y el medio. Decir que la inteligencia es un caso particular de la ADAPTACION BIOLOGICA es, pues, suponer que esencialmente es una organización y que su funcionamiento consiste en estructurar el universo como el organismo estructura el medio inmediato." (Piaget, 1972/1936, p. 5, e. n.)

Finalmente, señalaremos el papel de las ESTRUCTURAS dentro de la concepción piagetiana y su relación con los problemas de la explicación y la verdad. Las estructuras son "sistemas con propiedades de totalidad". Estos sistemas "son parciales respecto del organismo o la mente". Son, dentro del proceso de equilibración progresiva, sus momentos cualitativos, la forma general

que toman los intercambios con el medio. La estructura es la unidad dentro de la diversidad de las reequilibraciones; es, por tanto, un "sistema de transformaciones". Por ser tal es un sistema cerrado, pero cuyo funcionamiento hace posible la génesis de otras estructuras. Una estructura se genera a partir de otra que la precede; no hay génesis sin una estructura precedente. - Las estructuras, sin estar preformadas, mantienen entre ellas - una relación secuencial determinada. El funcionamiento de una estructura convierte en probable a otra que no lo era al principio; se trata de un proceso de "probabilidad secuencial que finalmente culmina en una necesidad".

Como se ha señalado antes, las estructuras cognoscitivas - derivan de estructuras orgánicas previas cuyas propiedades funcionales se "prolongan" en aquéllas. Ahora bien, la explicación consiste en "atribuir" a los objetos "operaciones análogas a -- las del sujeto". Pero, podríamos preguntarnos, ¿no significa es to darle a la explicación un carácter subjetivista? Piaget respondería que no por las siguientes dos razones: 1) las operaciones del sujeto y el objeto son "isomórficas" y 2) el organismo que construye las operaciones es "una parte de la naturaleza física", de manera que "existe acuerdo entre las matemáticas y la realidad a través del organismo": "Podemos ocuparnos repetidamente del por qué de ese acuerdo sorprendente entre las matemáticas y la realidad, pero si el sujeto es el producto de un organismo que es él mismo un objeto, el acuerdo se convierte en - algó que puede ser, en cierta manera, endógeno." (Piaget, 1977/1973, p. 21)

Para construir las operaciones lógico-matemáticas, el sujeto debe haber logrado "descentrarse" de su yo particular. Esta descentración sólo es posible mediante la vida social y, específicamente , refleja el proceso de "socialización" del pensamiento

to. Las operaciones formales se construyen simultáneamente al establecimiento de las verdaderas relaciones interindividuales. El individuo podrá agrupar sus diversos esquemas de acción en una operación al mismo tiempo que pueda coordinar sus operaciones con las de otros individuos. Es precisamente en esta elaboración conjunta de las operaciones formales y la cooperación interindividual que se basa la posibilidad del logro de un conocimiento verdadero: "...el acuerdo de los espíritus que funda la verdad no es el acuerdo estático de una opinión común; es la CONVERGENCIA DINAMICA QUE RESULTA DEL EMPLEO DE INSTRUMENTOS DE PENSAMIENTO COMUNES; es, dicho de otra manera, el acuerdo establecido por medio de operaciones semejantes utilizadas por los diversos individuos." (Piaget, 1977/1951, p. 93, e. n.). Sin embargo, en uno de sus trabajos de recapitulación, Piaget se manifiesta más cauteloso y aunque deja el problema sin respuesta explícita, el planteamiento implícito no es distinto en el fondo. Lo reproducimos IN EXTENSO:

Se dirá que esta necesidad de un órgano diferenciado no tiene sentido, puesto que lo propio del conocimiento es alcanzar la verdad, mientras que lo propio de la vida es, solamente, tratar de seguir viviendo. Pero si no se sabe exactamente en qué consiste la vida, SE SABE TODAVIA MENOS qué es lo que significa la "verdad" cognoscitiva. En general se está de acuerdo en ver en ella algo distinto de una copia fiel de lo real por la excelente razón de que tal copia es imposible...

Si la verdad no es una copia, entonces es UNA ORGANIZACION de lo real. Pero, ¿a qué -

sujeto se debe tal organización? Si es sólo el sujeto humano entonces se corre el riesgo de agrandar el egocentrismo y convertirlo en un antropocentrismo que será también un socio-centrismo y lo que habremos ganado será muy poco. De esto resulta que todos los filósofos preocupados por el absoluto han recurrido a un sujeto trascendental, que rebasa al hombre y, SOBRE TODO, a la naturaleza...

El sentido de nuestra tentativa consiste, - por tanto, en no tratar de escapar de la naturaleza, PUESTO QUE NADIE SE LE ESCAPA, sino de profundizarla paso a paso con el esfuerzo de las ciencias y, antes de situar lo absoluto en las nubes, quizá sea útil mirar el interior de las cosas. Entonces, si la -- verdad es una organización de lo real, la - cuestión previa es comprender cómo se organiza una organización, Y ESTA ES UNA CUESTION BIOLOGICA. En otros términos, siendo EL problema epistemológico saber cómo es posible - la ciencia, conviene, antes de recurrir a una organización trascendental, AGOTAR LOS RECURSOS DE LA ORGANIZACION INMANENTE. (Piaget 1981/1967, p. 331-332, e. n.)

Si, como ya se señaló, para Piaget la Lógica es la forma de -- equilibrio "inmanente" a las acciones individuales e interindividuales, resulta ser el modo como finalmente "se organiza la - organización": El secreto del problema de la verdad está, por - consecuencia, en la Lógica.

ANAL. Crítico

Como en el curso de la exposición previa hemos hecho algunas observaciones críticas, retomaremos ahora solamente algunos puntos. Piaget establece una separación radical entre los hechos y los valores; La ciencia constata los hechos y los explica. Para ello cuenta con métodos objetivos que permiten la verificación y el control. En la Filosofía no pueden existir tales métodos, porque están en juego valores contradictorios e, incluso, irreductibles. Esta es justamente la concepción que criticamos en la segunda sección. Parece que Piaget considera que su modo de concebir la ciencia NO IMPLICA NINGUN VALOR y que, por lo tanto, no puede haber divergencia o discusión al respecto. A primera vista parecería que tal fuera el caso: El conocimiento es una prolongación de la organización vital. Luego entonces, la ciencia únicamente realiza la posibilidad dada por la vida misma. Sin embargo, al eliminar de la ciencia todos los valores Piaget termina absolutizando uno solo: la adaptación. Por esto es que afirma que el científico únicamente DEBE constatar los hechos y explicarlos (interpretarlos). Así, a pesar del énfasis que da a la acción, las operaciones, las transformaciones, etc. en la construcción del conocimiento, que lo acerca a la concepción de la totalidad concreta, al dicotomizar los hechos y los valores resulta inevitable que la realidad aparezca en su discurso como dada (se pierde la dimensión de la creación racional de la realidad) y que la acción sea, a fin de cuentas, la preferencia del pensamiento.

Aunque su forma de concebir la explicación capta con claridad la necesidad de tener en cuenta el sentido de la cosa y el sentido humano correspondiente (planteado por él como operaciones "isomórficas"), el énfasis unilateral en la continuidad lo conduce finalmente a una concepción ingenua: igual entiende a igual. Es decir, Piaget no alcanza a captar la ruptura que, sin

aniquilar la continuidad, en la naturaleza representa la praxis humana onto-creadora. Por tal razón es que Piaget termina subordinando todo su planteamiento a la adaptación como único valor. Esta interpretación puede parecer muy aventurada pero creemos que es la consecuencia última de su planteamiento, y se evidencia en una afirmación terriblemente sencilla: "En una palabra, la necesidad de órganos diferenciados de regulación de los intercambios con el exterior es el resultado de las insuficiencias de la organización vital para realizar su propio programa, tal como se inscribe en las propias leyes de esta organización." (Piaget, 1981/1967, p. 333).

El énfasis en la equilibración de las estructuras, el carácter inmanente de la Lógica y la necesaria perspectiva continuista tienen como consecuencia que aún cuando Piaget pretenda asignar un papel ACTIVO al sujeto en la construcción del conocimiento, con lo que estamos totalmente de acuerdo, termina proponiendo una teoría en la que, en sentido estricto, no existe SUJETO. El discurso piagetiano identifica ilegítimamente las estructuras y su transformación con el sujeto y su desarrollo, o, dicho más claramente, REDUCE al sujeto y su desarrollo a las estructuras y sus transformaciones. En este sentido es que entendemos la afirmación de Piaget de que está tratando con el "sujeto epistémico":

...structuralism calls for a differentiation between the INDIVIDUAL SUBJECT, who does not enter at all, and the EPISTEMIC SUBJECT, -- that cognitive nucleus which is common to all subjects at the same level. (Piaget, 1970, p. 139, citado en Broughton, 1981b, p. 325)

Piaget llega, de este modo, a proponer una Epistemología Genética que aparentemente puede prescindir de una Ontología, pero que en realidad implica una de carácter metafísico. Preocupado por no postular un sujeto trascendental (de lo que acusa a los filósofos) y por no caer en una posición "antropocentrista" o "sociocentrista", termina dejando de lado el contenido de la vida de todos los sujetos y llega a la noche en la que no sólo todos los gatos sino todos los organismos son pardos. La relación Epistemología-Ontología implícita en la formulación piagetiana es una en la que el conocimiento es la prolongación de los principios de la organización vital, o, lo que es lo mismo, la organización vital es la anticipación de la organización racional: la vida se realiza en el conocimiento. El sujeto epistémico vive porque conoce. Así, aunque Piaget parece dispensar de una Ontología, lo que ha hecho es ontologizar la Epistemología Genética, terminando en una formulación claramente idealista (véase, también, Vadée, 1981).

Cuando uno no parte del matrimonio de la Biología con la Lógica, las cosas pueden plantearse de un modo diferente. Consideramos que el conocimiento humano, que es histórico, con sus progresos y MISTIFICACIONES, sólo puede entenderse en relación con las condiciones humanas, que también son históricas. Esto significa, por contraposición al planteamiento del ginebrino, que resulta un error prescindir del contenido del conocimiento y elevar la forma hasta las nubes. No negamos, y esto debe ser subrayado, la existencia de posibles formas universales; sin embargo, la posibilidad de determinar su existencia requiere justamente de reconocer y entender las transformaciones históricas tanto en los contenidos como en la forma: la relación entre lo lógico y lo histórico es una relación dialéctica y que SE RESUELVE EN LA HISTORIA.

Lefebvre (1980) ha señalado que dentro del estructuralismo la falta de preocupación por y de consideración del contenido, lejos de considerarse como un problema, se valora como una ganancia de rigor; su afirmación de que tal modo de proceder "Disimula el abuso y la extrapolación, transformándolas en relaciones aparentemente exactas" caracteriza muy bien el caso que analizamos. Es precisamente la falta de consideración de los contenidos, con la conclusión implícita de que el sujeto vive porque conoce, la que no permite a Piaget darse cuenta de que en la sociedad capitalista los individuos más ADAPTADOS son los que menos conocen en realidad. Paradójicamente, la propuesta piagetiana llega a coincidir con las ideologías reaccionarias.

B.

Pasamos ahora a analizar el planteamiento específico de Piaget acerca del pensamiento. Primeramente expondremos el modo como se supone que evoluciona el pensamiento. La estrategia de exposición es cuasi-cronológica. Se enfatiza solamente el modo como se introducen y modifican las categorías centrales. Simultáneamente, se introducen algunos comentarios críticos que se desarrollan en ese mismo momento o bien hacia el final de la sección. Se discute finalmente la relación particular entre el modo de derivar los problemas de investigación y los resultados de las mismas, tratando de señalar los puntos débiles. Se concluye presentando una serie de consideraciones de carácter programático que, desde nuestra perspectiva, debiesen tenerse en cuenta para abordar la investigación del pensamiento de una manera más adecuada.

Por lo que ya hemos señalado previamente, se saben las ideas más generales que orientan el curso del planteamiento piagetiano. Vamos ahora a analizar con mayor detenimiento el planteamiento específico tratando de señalar las modificaciones de

su concepción en diferentes momentos, así como su lógica interna.

Los dos primeros libros importantes de Piaget "El lenguaje y el pensamiento en el niño" (LPN) y "El juicio y el razonamiento en el niño" (JRN), publicados en 1923 y 1924 respectivamente, son una muestra del modo como hasta la fecha un gran número de investigadores han abordado los problemas del pensamiento y razonamiento infantiles: a través del análisis del discurso del niño. En el prólogo que Piaget escribe a la tercera edición de JRN, en 1947, señala un punto esencial de su planteamiento definitivo sobre el problema (Piaget, 1977/1924, p. 8): "Lo que se encontrará en el presente libro sigue siendo exacto y fácil de verificar, pero no adquiere su significado sino en función de un estudio que desborda el plano verbal y se remonta a las fuentes del pensamiento, en la dirección de la acción." La acción es, entonces, la fuente del pensamiento. Esta conclusión es el resultado del trabajo presentado por Piaget en otro par de libros que jugaron un importante papel en la construcción de su concepción. Nos referimos a "El nacimiento de la inteligencia en el niño" (NIN) y a "La construcción de lo real en el niño" (CRN), publicados en 1936 y 1937 respectivamente. En ellos se encuentran contenidos un buen número de cuestiones que caracterizan el planteamiento "maduro" de Piaget, y no sólo por lo que se refiere al desarrollo del pensamiento, sino también a su Epistemología Genética. Empezaremos por resumir la concepción de Piaget en LPN y JRN, para pasar posteriormente a las novedades que se presentan en NIN y CRN. No intentaremos un análisis exhaustivo de estos trabajos sino más bien una caracterización de las conclusiones esenciales que en ellos aparecen.


En JRN Piaget sintetiza las conclusiones de las investigaciones reportadas en ambos volúmenes (LPN y JRN). Destacaremos

su concepción del pensamiento y el razonamiento, el contraste -- entre el pensamiento del adulto y el del niño y la cuestión del egocentrismo.

Por lo que toca a la concepción del pensamiento y el razonamiento, resulta interesante su carácter formal desde estos -- primeros trabajos. Lo que caracteriza al pensamiento es TRATAR DE VOLVER REVERSIBLE A LA REALIDAD que en sí misma no lo es. El razonamiento es un trabajo de CONTROL Y DEMOSTRACION DE HIPOTESIS, único modo de establecer implicaciones concientes entre -- los juicios. El razonamiento formal requiere de la aceptación -- sin discusión de las premisas, lo que significa que la creencia en la conclusión depende sólo de la FORMA de la deducción. Finalmente, declara que la Psicología del pensamiento debe atender a dos factores fundamentales en sus explicaciones: el factor biológico y el factor social. Veremos después que este último punto fue modificado sensiblemente en sus trabajos posteriores, mientras que los otros dos, aunque también sufrieron transformaciones, no fueron tan grandes.

Respecto del contraste entre el pensamiento del adulto y -- el del niño, destaca nuevamente la perspectiva formal del planteamiento. En primer lugar, reconoce que de las dos funciones -- de la inteligencia, la INVENCION de soluciones y la VERIFICACION de las mismas, ésta no se sigue necesariamente de aquélla. La primera participa de la imaginación, que se basa en la experiencia mental, mientras que sólo la segunda es propiamente lógica, es decir, su función es la búsqueda de la VERDAD. Así, el EQUILIBRIO PSICOLOGICO (equivalente del principio de no-contradicción lógica), que es posible gracias a las operaciones reversibles --cuyo fin es prever o reconstruir los fenómenos--, permite al adulto la unificación de su perspectiva de la realidad, -- la jerarquización de sus planos de acuerdo con la objetividad -- atribuida, el equilibrio de sus conceptos y la necesidad de la

conciencia de las operaciones y sus relaciones. Todo esto contrasta con el pensamiento infantil, el cual está más orientado a la satisfacción inmediata de necesidades y a la solución de problemas prácticos. Esto tiene como consecuencia que se encuentre más cerca de la acción y más lejos de la necesidad de justificación lógica, lo que, a su vez, permite entender la incapacidad del niño de dar definiciones lógicas exhaustivas y la falta de jerarquización o síntesis de los diferentes elementos de una concepción; esta carencia es sustituida por la mera yuxtaposición sincrética, responsable de su incapacidad de concebir la noción de azar y de que sus inferencias procedan de lo singular a lo singular sin ley general (transducción), así como de la inestabilidad del pensamiento a consecuencia de la multiplicidad de contenidos vinculados a una imagen o símbolo (sobredeterminación). Señala Piaget al egocentrismo del pensamiento infantil como una de sus características más sobresalientes, al grado de afirmar que resulta "indiscutible". El egocentrismo es responsable de que no se tenga preocupación por los motivos o razones que han guiado el razonamiento. Será la vida social, al permitir desarrollar LA RECIPROCIDAD DE LAS RELACIONES y la CONCIENCIA DE LAS IMPLICACIONES, la que contribuya a tornar reversibles los procesos mentales y a que aparezca el razonamiento lógico. Ya plantea desde aquí que el pensamiento obedece a la interacción entre la IMITACION (que después llamará acomodación) de lo real por el organismo o el pensamiento y la ASIMILACION de lo real al organismo o al pensamiento. Dice que en un principio la asimilación es deformante por ser parcial y por no estar coordinada con la imitación. Por otra parte, Piaget es muy enfático en el señalamiento de que al ser el pensamiento un intento de volver reversible la realidad, deben sustituirse los objetos de la percepción por OBJETOS INTELECTUALES que hagan posible la



UNAM. CAMPUS
IZTACALA

reversibilidad, es decir, que se manejen desde todos los puntos de vista posibles. La elección de los objetos intelectuales no depende de una experiencia mental, que es solamente la reproducción interna de experiencias efectivas, sino un movimiento dentro del propio pensamiento que permita una MAYOR FECUNDIDAD o una MAYOR SATISFACCION LOGICA. **IZT.** 1000506

Concluiremos señalando dos curiosos comentarios que aparecen en JRN, el primero de los cuales permaneció, por así decirlo, en "estado de vida latente" hasta que fue replanteado tiempo después (Piaget y cols., 1978/1974), aunque en otros términos. El segundo planteamiento forma parte indispensable de la concepción piagetiana, aunque tal vez en ninguna otra parte se haya expresado tan crudamente. El primer planteamiento es la afirmación de que la diferencia entre los objetos es objetiva, mientras que su semejanza es subjetiva. Sobre la base de esta afirmación, de corte claramente idealista, Piaget pretende explicar por qué es que se cobra conciencia de las características del pensamiento hasta un segundo momento, luego de haberla cobrado respecto del mundo exterior: "Si la diferencia de los objetos llama la atención antes que su parecido, es que su semejanza es subjetiva: está enteramente construida por el pensamiento o más bien por nuestra identidad de reacción ante esos objetos. La diferencia, por el contrario, es objetiva, es decir está dada por las cosas mismas. (...) Si la conciencia está enteramente dirigida hacia lo inadaptado, lo nuevo, estará en efecto dirigida enteramente hacia el mundo exterior, y de ningún modo hacia el pensamiento como tal." (1977/1924, p. 137; ver -- Vygotsky, s. f., para una crítica de este planteamiento y una formulación alternativa). El segundo planteamiento es que la esencia de lo psicológico es el pensamiento, lo cual muestra la orientación fundamentalmente racionalista de la propuesta piage



tiana: "Pero estas influencias ((del adulto)) no vienen a imprimirse sobre el niño como sobre una placa fotográfica: son "asimiladas" , es decir deformadas por el ser vivo que las experimenta, e incorporadas a su propia sustancia. Es esta SUSTANCIA PSICOLOGICA del niño, o dicho de otro modo esta estructura y este funcionamiento del pensamiento infantil, lo que hemos tratado de describir, y en cierta medida explicar." (ibid., p. 229, e. n.)

Antes de pasar al análisis de las principales innovaciones introducidas en NIN y CRN, revisaremos los planteamientos contenidos en el libro "La representación del mundo en el niño", publicado en 1926. Este trabajo resulta en cierto sentido excepcional por cuanto parece ser el único libro, de entre la extensa bibliografía del ginebrino, dedicado completamente al análisis del CONTENIDO del pensamiento infantil. Tal vez por esta razón se dedique un prólogo más o menos extenso a señalar cuestiones metodológicas, tanto por lo que se refiere a la recolección como a la interpretación de los datos. A éste respecto propone Piaget centrar la atención en las "reacciones originales" del niño, es decir, aquéllas que si bien han sido "influenciadas" por el adulto, no son "dictadas" por él; sin embargo, la diferencia que Piaget hace entre influir y dictar no es muy clara, porque la segunda parece sugerir un esfuerzo deliberado por parte del adulto de influir en el pensamiento del niño, pero dice después Piaget que "hay que distinguir, en las creencias infantiles, dos tipos muy diferentes. Unas...están influenciadas, pero no dictadas por el adulto. Las otras por el contrario, son simplemente IMPUESTAS, ya por la escuela, ya por la familia, ya por las conversaciones adultas OIDAS por el niño..." (1981/1926 p. 33, e. n.). Esta cuestión implica un interesante problema al

que volveremos posteriormente, respecto del tipo de conclusiones a las que se llega cuando el análisis parte de la unidad in disoluble entre originalidad e influencia.

El contenido de RMN se divide en tres secciones en las que se estudian el realismo, el animismo y el artificialismo infantiles, además de algunos otros fenómenos relacionados. Es notorio que los contenidos acerca de los que se entrevistó a los niños hayan sido fundamentalmente referidos a fenómenos naturales: origen de los astros, las nubes, el trueno, los ríos, etc. Esto nos parece digno de mención porque en JRN ocupan un lugar importante las concepciones y razonamientos acerca de los hermanos, la familia y el país. No se menciona ninguna razón metodológica o de principio que excluya tales otros contenidos. Nos parece que esta preferencia refleja una orientación no confesada que en los trabajos sucesivos se mostraría con más fuerza: La tendencia a derivar los problemas de investigación a partir de planteamientos teóricos de las disciplinas naturales y formales.¹⁷ Este es un punto muy importante que después analizaremos con cuidado.

Resulta muy interesante, y a la vez significativo, que justamente en este trabajo (RMN), al abordar el contenido del pensamiento infantil, y a pesar de haber estado centrado en fenómenos naturales, Piaget se haya visto conducido a reconocer y a subrayar en sus explicaciones la importancia del vínculo entre el niño y el adulto, así como el papel del lenguaje de un modo como probablemente nunca volvió a hacerlo.

El realismo es definido como la tendencia espontánea a confundir el signo y el significado, lo interno y lo externo. Esta indiferenciación se expresa en las suposiciones del niño de que "el pensamiento está ligado a su objeto, que los nombres están ligados a las cosas nombradas y que los sueños son exteriores."

(1981/1926, p. 114). Así, los gestos no pueden ser para el niño sino una mezcla de causa y signo y se prolongan en una actitud mágica. El hecho de que el niño proyecte el contenido de su conciencia hacia las cosas y los otros significa que todavía no tiene conciencia de sí mismo. Esta conciencia resultará de una construcción intelectual que disocie los contenidos de la conciencia primitiva, lo que se logra únicamente al diferenciarse los puntos de vista de los demás del punto de vista propio. Por otra parte, el animismo se refiere a la atribución de conciencia e intenciones a las cosas. Dice Piaget, respecto de este fenómeno, que son más importantes en su determinación los factores individuales que los sociales. Esto significa que deben enfatizarse la indisociación de las nociones de acción e intención y la atribución a las cosas de sentimientos recíprocos a los que el niño experimenta respecto de ellas, por sobre la relación del niño con sus padres. El lenguaje metafórico de los adultos contribuye, además, a la sistematización del animismo. Su modificación no depende de experiencias directas sino de aquellas que demuestran al niño que no todo lo que hacen los otros, y él mismo, es conciente e intencional. Por lo que toca al artificialismo, que consiste en la creencia de que la naturaleza ha sido fabricada por los hombres, se señala que en este caso los factores sociales predominan sobre los individuales: "Las causas sociales son dos: el lazo de dependencia material que el niño siente existir entre él y sus padres y la deificación espontánea de los padres por el niño." (ibid., p. 319). El hecho de que sean más importantes los factores sociales no significa que deba pasarse por alto el sentimiento de "ser causa", derivado de la propia actividad manual del niño. Un factor "adicional" (que, dicho sea de paso, evidencia que Piaget únicamente considera como social la relación interindividual) es el uso

en el lenguaje cotidiano de "hacer" y "formar" aplicados a la naturaleza. El artificialismo y el animismo se vinculan a través de las ideas del niño acerca del nacimiento: él mismo es a la vez vivo y "fabricado" por sus padres.

Dentro de este contexto Piaget interpreta la participación -"la relación que el pensamiento primitivo cree percibir entre dos seres o dos fenómenos que considera ya como parcialmente idénticos, ya como influenciados estrechamente, aunque no haya entre ellos ni contacto espacial ni conexión causal inteligible" (ibid., p. 120)- como un producto del realismo y de la transposición al mundo físico de la relación del niño con sus padres. Esta transposición comporta tanto un "sentimiento de comunidad" como el "hábito del mando", posibilitados ambos por aquélla relación. Piaget también aborda el hecho de que el niño concibe el mundo como un conjunto de seres que obedecen leyes morales y no como conjunto de cosas cuyas determinaciones son físicas. Nuevamente, es la particular relación del niño con los adultos la que juega el papel predominante: "...la regularidad de la naturaleza es de origen moral y la fuerza física es concebida bajo la especie del dominio que los jefes ejercen sobre los súbditos que obedecen o que los grandes ejercen sobre los pequeños." (ibid., p. 213). La afirmación de que la regularidad de la naturaleza es de origen moral significa que el niño, que atribuye a las cosas conciencia e intenciones, concibe que tal conciencia está obligada -como por una ley moral- a hacer todo para el máximo provecho de los hombres.

Ahora bien, a pesar de que Piaget propone una explicación que abarca tanto los aspectos individuales como los sociales y el lenguaje (aunque no concordemos con el modo como los concibe), consideramos que no logró integrarlos: no se trata de un fenómeno de animismo y de otro fenómeno de artificialismo, etc.

sino de un individuo que simultáneamente es todo eso y más. Nos parece que la incapacidad de Piaget para integrar los fenómenos diversos se evidencia en la rígida división entre factores individuales, factores sociales y lenguaje. Nos parece que Piaget - solamente los señala y los coloca uno junto a otro en relación con el conjunto de fenómenos, los que también terminan sin articulación interna. En este sentido, lo único que hace Piaget es constatar los fenómenos y plantearse problemas formales: "Del - espectáculo de las nubes, el niño PODRIA retener los indicios - favorables a la explicación natural...en lugar de considerar -- solamente el parecido de la nube con el humo de los tejados. - Del espectáculo de los ríos y el lago, el niño PODRIA retener - las dimensiones, el desorden de los guijarros, el espectáculo - salvaje de sus orillas y no solamente los trazos de los traba-- jos humanos, etc. En una palabra, NADA SE OPONE A QUE EL NIÑO - PUEDA SELECCIONAR CIERTOS DETALLES CON EXCLUSION DE OTROS." (i- bid., p. 299, e. n.). Nosotros preguntaríamos ¿no será la vida concreta del niño la que se OPONE a tal selección puramente ló- gica? Retomaremos esta cuestión posteriormente.

* Pasaremos ahora al análisis de NIN y CRN. En estos traba-- jos se introducen cuatro planteamientos novedosos e importan--- tes. El primero de ellos es la exposición explícita y extensa - de la continuidad entre la inteligencia y los procesos biológi- cos, que se mantendrá esencialmente idéntica en los trabajos -- subsecuentes (vgr. s.f./1947; 1981/1967). Se afirma que la inte- ligencia es un caso de la adaptación biológica. Su núcleo fun-- cional, que hace posibles las funciones de coherencia y de esta- blecimiento de relaciones, procede de la organización biológica y está delimitado por las dos funciones biológicas más genera-- les: la ORGANIZACION y la ADAPTACION. Este núcleo funcional -- constituye la INVARIANTE que orienta la construcción del conjun

to de estructuras sucesivas que se elaborarán a partir del -- contacto con la realidad. Hace notar Piaget que esto no debe interpretarse como una reducción de lo superior a lo inferior si- no sólo (sic) como una extensión de la noción de adaptación vi- tal. Las funciones de adaptación y organización se expresan en el acuerdo del pensamiento con la realidad y consigo mismo, res- pectivamente. La función de organización subyace a las catego- rías fundamentales a toda operación psíquica, tanto desde una - perspectiva estática (totalidad-relación), como desde una pers- pectiva dinámica (ideal-valor), mientras que la función de adap- tación subyace tanto a las categorías que efectúan una síntesis entre dato y deducción (objeto-causalidad) como a las que dan - lugar a una elaboración deductiva definida (clase-número). Por estas razones es que Piaget puede afirmar que "Esta mutua depen- dencia ((entre adaptación y organización)) no se encuentra sola- mente en el terreno de la inteligencia, en la interacción de la actividad racional...y de la experiencia...cuya indisolubilidad demuestra toda la historia del pensamiento científico, sino tam- bién en la correlación de las categorías funcionales: no es po- sible ninguna estructura espacio-temporal objetiva sin una edu- cación lógico-matemática, contituyéndose así estas dos clases - de realidades en sistemas solidarios de totalidades y de rela- ciones." (1972/1936, p. 11). En esta cita se evidencia algo que caracterizará a Piaget en lo sucesivo: el recurso al pensamien- to científico como límite hacia el que habrá de tender el desa- rrollo del pensamiento y, a la vez, como fuente de problemas de investigación que le permitirán contrastar el desarrollo psico- genético con el curso del desarrollo histórico, cuestión ésta - sobre la que retornaría hacia el final de su vida (Piaget y Gar- cía, 1982).

El segundo planteamiento importante se refiere al papel de

la asimilación. A pesar de que se afirma el carácter complementario de los procesos de asimilación y acomodación, el peso de la explicación recae en la primera, a tal grado que en NIN Piaget denomina a su propio planteamiento "teoría de la asimilación". La asimilación es el hecho primero de donde debe partir el análisis. La asimilación es el funcionamiento mismo del sistema, cuyo aspecto estructural es la organización. En este sentido, la asimilación es PRODUCTO y FUENTE de la organización. Las necesidades mismas son una expresión de la actividad asimiladora en cuanto tal, porque el organismo no asimila un objeto como resultado de la presión ambiental sino porque la propia necesidad del organismo lo convierte en materia de asimilación. Los esquemas de acción se diferencian no como resultado automático de la acomodación, sino debido a que un mismo objeto es asimilado por varios esquemas a la vez; esta asimilación múltiple hace posible la coordinación de los esquemas, por asimilación recíproca, y la contribución de la acomodación a su diferenciación. La coordinación de los esquemas (es decir, su asimilación recíproca) torna objetiva la inteligencia porque conduce a que se reduzca la subjetividad derivada de la indiferenciación entre el yo y el mundo exterior, a que se construya un universo sólido y permanente en el que el propio organismo se sitúa como un objeto entre los objetos y a que se abra, por consecuencia, la posibilidad de la deducción, ya que la asimilación recíproca es el punto de partida de las operaciones reversibles. La diferenciación entre asimilación y acomodación, y su consecuente coordinación, son el resultado de los progresos de la asimilación, de manera tal que lo que podría denominarse acomodación a la "experiencia inmediata" es más bien el resultado de la indiferenciación entre aquélla y una asimilación deformante. La primacía de la asimilación se traduce, en el plano de la ra-

zón, en primacía del juicio: "La asimilación racional supone siempre...una organización previa. Pero, ¿de dónde sale tal organización? De la asimilación misma, ya que todo concepto y toda relación exigen un juicio para constituirse." (1972/1936, p. 308-309).

En tercer lugar, merece mención separada la categoría de esquema, la cual juega un papel preponderante no sólo en el análisis de las observaciones presentadas en ambos trabajos (NIN, CRN), sino en la elaboración teórica que en ambos se expone, así como en trabajos subsecuentes. Resulta muy curioso que esta categoría, tan frecuentemente utilizada en ambos trabajos, no se haya definido explícitamente en ellos. Sin embargo, nos parece que su uso es consistente con la definición que en otros trabajo se da de ella (vgr. 1981/1967) en términos de que es lo que hay de común en repeticiones o aplicaciones sucesivas de la misma acción. En este sentido es que Piaget puede afirmar en NIN que la aplicación de un mismo esquema a objetos diversos es una anticipación de la clasificación. Dicho de otro modo, la categoría de esquema resulta indispensable para establecer la continuidad entre la acción y el pensamiento. Ahora bien, aunque el planteamiento del vínculo genético entre acción y pensamiento puede resultar una de las principales aportaciones de la propuesta piagetiana, consideramos pertinentes los siguientes comentarios críticos. La categoría de esquema hace posible, aunque no haya sido la intención de Piaget, "matar dos pájaros de un tiro". Por una parte, permite dispensar de tomar en cuenta la diversidad EFECTIVA de los objetos a los que se "aplica" el esquema. De este modo se puede justificar la falta de consideración de las condiciones concretas de vida del niño en el ambiente social. Por otra parte, e íntimamente relacionado con lo anterior, la categoría de esquema centra la atención EXCLUSIVAMENTE en la acción del niño: el esquema se "aplica" a los objetos.

Esto permite reforzar la concepción del carácter egocéntrico -- del niño, es decir, la poca importancia TEORICA que se atribuye a la relación niño-adulto en la elaboración de las acciones. - Piaget se olvida que los objetos a los que se "aplican" los esquemas son objetivaciones de la praxis humana y que sus usos se los apropia el niño a través de la relación con otros indivi--- duos. No pretendemos afirmar que la relación del niño con los - objetos se reduce a "usarlos". Lo que queremos destacar es que la diversidad de relaciones que el niño establece con los objetos debería articularse, teóricamente, alrededor de la relación primaria definida por el uso del objeto, lo cual es, obviamen-- te, impensable si no se considera la diada como punto de parti-- da.

El último punto que queremos señalar es que, a pesar del - sobreénfasis en la continuidad, Piaget no deja de señalar las - diferencias entre la inteligencia sensorio-motriz y el pensa--- miento conceptual (aunque no lo profundice). Mientras que la in teligencia sensorio-motriz tiende al éxito y a la utilización, el pensamiento conceptual tiende al conocimiento y la verdad. - La primera se realiza SIN SOCIALIZACION del intelecto, mientras que el segundo es colectivo y obedece a reglas comunes. Nos in teresa destacar, puesto que lo anterior ya está planteado de al guna manera en JRN, la siguiente afirmación de Piaget: "...el - espíritu logra alcanzar los juicios de constatación en función de la cooperación con otro; esta constatación implica una pre-- sentación o intercambio y carece de significación en sí misma - para la actividad individual." (1979/1937, p. 324). Pareciera - como si a pesar del vínculo genético existente entre la inteli gencia sensorio-motora y el pensamiento conceptual, a fin de -- cuentas nunca se integraran, permaneciendo como dominios ajenos Creemos que ésta no es una impresión incorrecta, que el señala-

42.
miento de la continuidad y las diferencias nunca se integró ver
daderamente.¹⁸

En este mismo contexto conviene señalar la concepción del carácter iterativo del desarrollo, los desfases (décalage), que aunque aquí no fue desarrollado en profundidad ya se señala la idea básica: "Efectivamente, es fácil comprobar que la asimilación y la acomodación del individuo al grupo social presentan, desde el comienzo del lenguaje un equilibrio menos acentuado - que en el dominio de la inteligencia sensoriomotriz y que, para permitir la adaptación del espíritu al grupo, estas funciones - deben volver a pasar por las mismas etapas y en el mismo orden que durante los primeros meses de la existencia." (1979/1937, p. 325). Dicho de otro modo, la construcción del conocimiento - posterior a la inteligencia sensoriomotriz es más una repeti---ción, aunque a nivel representativo, que un verdadero progreso. Si bien una idea semejante está presente desde JRN (1977/1924, p. 195), en el contexto de NIN y CRN cobra un nuevo sentido, - más amplio.

Hasta este momento está planteado el vínculo entre la ac---ción y el pensamiento y elaborado su análisis en términos de la relación entre asimilación y acomodación, pero todavía no aparecen las etapas del desarrollo a las que muchos psicólogos han - reducido el planteamiento piagetiano. Será hasta 1941, en un artículo titulado "El mecanismo del desarrollo mental y las leyes de agrupamiento de las operaciones. Bosquejo de un teoría operatoria de la inteligencia" (MDM) donde aparecerá por primera vez el citado planteamiento. Sin embargo, MDM no se reduce a ese - punto, sino que también es el primer intento de aplicar una categoría algebraica al análisis y explicación del desarrollo de la inteligencia, así como un análisis detenido de los desfases verticales y horizontales. También cabe señalar la importancia

que en este trabajo se atribuye a la equilibración en el desarrollo de la inteligencia, aunque no se le asigne todavía explícitamente el papel de determinante.

Piaget empieza señalando que la esperanza de expresar matemáticamente las leyes del comportamiento únicamente había llegado a comparaciones estadísticas que en absoluto permitían medir o traducir las operaciones intelectuales ni sus transformaciones en el desarrollo. Agrega que probablemente las realidades psicológicas sean irreductibles a la cuantificación numérica, por lo que sería necesario "intentar expresar estos aspectos cualitativos del desarrollo mental y de las operaciones de la inteligencia en el lenguaje, no de las matemáticas, sino de esa otra axiomática, rigurosa y hoy muy flexible por sus progresos técnicos, que constituye el cálculo lógico." (1979/1941, p. 20) El planteamiento general es que el desarrollo intelectual, considerado en su conjunto, podría tener la forma de AGRUPAMIENTOS sucesivos que se engendran unos a otros. El agrupamiento es definido como una estructura cerrada pero móvil, que vincula entre sí ciertas operaciones de acuerdo con un principio de composición reversible. Una primera implicación de este planteamiento es que la unidad de análisis del pensamiento no la constituyen ni el concepto ni el juicio aislados, ni una clase o relación considerados individualmente, sino precisamente un agrupamiento (sistemas de objetos seriados, árboles genealógicos, escalas de valores, etc.). El agrupamiento es precedido siempre por una noción o relación práctica o intuitiva, permeada por el egocentrismo, que posteriormente se objetivará y adquirirá una estructura lógica. La participación de la asimilación y la acomodación en la construcción de los agrupamientos contiene como idea central a la noción de ANTICIPACION: "...antes del agrupamiento, la asimilación de los datos a los esquemas sensorio-mo-

tores e intelectuales del sujeto, y la acomodación de estos esquemas a los datos de la experiencia, deben reajustarse perpetuamente uno con relación al otro. Ahora bien, en la medida en que este ajuste tiene éxito y conduce a anticipaciones confirmadas, es decir, en la medida en que la asimilación inteligente es correlativa de una acomodación continua (y no ya discontinua), la acción que interviene permanece susceptible de composición reversible y se ha constituido en un sistema de operaciones agrupadas. El agrupamiento aparece entonces como LA LEY INMANENTE DE EQUILIBRIO que determina las formas de organización adoptadas en cada nuevo escalón por el pensamiento en desequilibrio..." (1979/1941, p. 30-31, e. n.). De este modo, el agrupamiento se presenta como resultado inmanente al equilibrio progresivo, idea que no se modificará posteriormente mas que en la forma de expresarla.

La cuestión de la transformación de un agrupamiento en el siguiente, problema concomitante al de la elaboración de los agrupamientos, es denominado problema de los desfases, debido a que las transformaciones son siempre, en parte, repeticiones, aunque con retraso en el tiempo. Deben distinguirse los desfases verticales (cuando una misma noción implica dos organizaciones sucesivas en distintos niveles de equilibrio) de los desfases horizontales (cuando dos o más nociones distintas se agrupan según los mismos principios de composición pero de manera sucesiva y siguiendo un orden constante). Podríamos decir metafóricamente que el desarrollo de la inteligencia es iterativo no sólo a lo "largo" sino también a lo "ancho". El desfase vertical no es más que el problema de la equilibración progresiva. Reconoce Piaget que entre dos niveles distintos de equilibrio las condiciones psicológicas son diferentes y que UNICAMENTE son comparables desde la perspectiva del equilibrio funcional. Evidentemente, para Piaget ésta es la perspectiva fundamental:

"...los desfases verticales son debidos al hecho de que los desequilibrios sucesivos del desarrollo resultan de las mismas causas (discordancia entre lo real y el pensamiento y, por lo tan-
to entre acomodación y la asimilación), y los reequilibrios se
efectúan según el mismo funcionamiento." (ibid., p. 86). Por lo
que toca al desfase horizontal, señala que no se debe a que un
agrupamiento sea por sí mismo más difícil que otro, sino que es
un mismo agrupamiento referido a contenidos cualitativamente di
ferentes. El desfase horizontal refleja el curso de la diferen-
ciación de los distintos contenidos (nociones), la secuencia en
la que cada uno logra el agrupamiento. Pareciera ser esta una -
situación que obligaría a que el análisis no se centrara única-
mente en las formas. Sin embargo, Piaget termina incorporándolos
a los desfases horizontales (en los que domina la perspectiva for
mal), confiriendo a los primeros un sentido derivado: "Ahora --
bien, los factores perceptivos, intuitivos, etcétera, que es -
preciso invocar aquí ((respecto del desfase horizontal)) son --
precisamente los que diferencian los niveles de desarrollo so--
bre los cuales se manifiestan los desfases verticales. (...) De
un modo general, se puede decir entonces que LOS DESFASES HORI-
ZONTALES EXPRESAN LAS DIFERENCIAS DE VELOCIDAD ENTRE LOS DESFA-
SES VERTICALES DE NOCIONES DIFERENTES; mientras que los desfa--
ses verticales consisten en una diferenciación progresiva de -
las "especies" de operaciones, los desfases horizontales marcan
una diferenciación progresiva de las propias nociones." (ibid.,
p. 106-107, e. n.). Por lo que se refiere a la constitución de
los diferentes niveles de agrupamiento, Piaget se remite al --
equilibrio. A partir de este trabajo (MDM) el equilibrio, o más
precisamente la equilibración, se tratará no sólo como uno de -
los factores del desarrollo, al lado de los factores biológicos
y sociales, sino como el factor fundamental (ver por ejemplo -

Bringuier, 1981; Piaget, 1971/1959; 1975/1966). El equilibrio - se logra cuando las operaciones son rigurosamente reversibles, y ésto sólo es posible cuando se agrupan "de modo que dos operaciones compuestas entre sí dan también una operación del mismo conjunto, que cada operación comporta una inversa que la anula, que las composiciones sean asociativas y que se definan idénticas generales y especiales." (1979/1941, p. 58).¹⁹ Cada uno de los seis niveles que se distinguen (reflejo; percepción y hábito; inteligencia sensorio-motriz; inteligencia intuitiva; inteligencia operatoria concreta; inteligencia operatoria formal) - corresponde a un nivel del equilibrio progresivo, lo cual no significa que en todas haya agrupamiento. En el primero no puede haber agrupamiento puesto que el reflejo es una reacción de sentido único y, por consecuencia, irreversible. Su equilibrio, bastante frágil, se realiza bajo la forma de pequeñas modificaciones alrededor de un centro que es repetitivo ("ritmo")

Respecto del segundo nivel, Piaget confiesa no tener una opinión definida debido a que, por una parte, las ilusiones sistemáticas parecen indicar que no existe composición, pero que, por otra parte, las constancias perceptivas sugieren su existencia e importancia. En cualquier caso, parece que el equilibrio que caracteriza este nivel no es constante sino que hay permanentes desplazamientos del mismo ("regulaciones"). En el tercer nivel hay agrupamiento cuando los esquemas sensorio-motores se coordinan entre sí y cumplen las cinco condiciones siguientes:

- 1) Dos acciones compuestas entre sí dan lugar a una tercera; 2) Toda acción puede ser invertida; 3) El mismo objetivo puede alcanzarse por dos vías diferentes; 4) La ejecución de una acción seguida de su inversa equivale a no haber realizado nada; 5) El sujeto distingue las acciones que al repetirse no dan ningún resultado nuevo de aquellas cuya repetición es acumulativa. La --

consecución de estas primeras formas de agrupamiento permiten - la construcción de los objetos permanentes y la de un espacio y tiempo prácticos (vinculación de la categoría de agrupamiento - con las conclusiones de NIN y CRN). Sin embargo, a falta de anticipaciones y retrospecciones representativas, las acciones -- pueden verse arrastradas a la irreversibilidad. Es justamente en el cuarto nivel, de la inteligencia intuitiva, que la composición logra una mayor estabilidad mediante la representación, - que complementa a la actividad motriz. Sin embargo, poder anticipar el punto de llegada o representarse el punto del que se - partió no significa todavía que se hayan alcanzado las operaciones reversibles. Para que éstas sean posibles, debe poderse comprender que el retorno al punto de partida es posible en cualquier momento del recorrido, que el retorno implica una acción idéntica pero de sentido contrario y que, en consecuencia, durante todo el recorrido, en cualquiera de las direcciones, los elementos que intervienen se conservan. La inteligencia intuitiva no es capaz de esto porque las acciones que implica sólo alcanzan el equilibrio en tanto preparan una acción que se controla perceptualmente. Es en el nivel de la inteligencia operatoria concreta que el agrupamiento alcanza su verdadera generalidad, con la única limitación que no alcanza a abarcar "las asunciones puramente formales (el campo de lo posible)." (1979/1941, p. 68), limitación que será superada en el último nivel, el de la inteligencia operatoria formal.²⁰

Para finalizar nos gustaría mencionar dos cuestiones. La primera se refiere a que en MDM es muy claro cómo la categoría de equilibración es retomada a partir de ciertos planteamientos teóricos en el campo de la termodinámica. La segunda cuestión - es más importante. Por una parte, Piaget afirma que el verdadero agrupamiento representa una conquista de NUEVAS POSIBILIDA--

22.

DES DE ACCION y, sin embargo, más adelante señala también que - "Sólo en este último nivel las operaciones se liberan DEFINITIVAMENTE DE SUS ORIGENES SENSORIO-MOTORES Y DE LA PROPIA ACCION" (ibid., p. 72, e. n.). Nos parece que estas dos afirmaciones -- son contradictorias. Decir que las acciones se liberan definitivamente de la acción significa que se abren al plano de lo puramente posible. Esta posibilidad es irrespectiva de las condiciones concretas objetivas en las que se realiza una acción determinada. Si a esto aunamos la falta de integración verdadera, -- que señalamos previamente, entre la inteligencia sensoriomotora y el pensamiento conceptual --y que no se resuelve con el planteamiento de los agrupamientos--, entonces se ve que el planteamiento es, por lo menos, incompleto. De cualquier forma que sea, consideramos que para que una POSIBILIDAD oriente efectivamente y enriquezca la acción debe ser una posibilidad RELATIVA. Esto nos lleva a preguntarnos, una vez más, si Piaget captó realmente toda la riqueza de la acción o si, por el contrario, la empujó al "ver" únicamente en ella el embrión de las operaciones reversibles. Broughton (1981a, p. 275) también señala la limitación del aspecto sensoriomotor en el planteamiento piagetiano: "However interesting and valid a notion this may be, it -- shifts the emphasis to knowing and leaves something of a vacuum when it comes to explaining action that is not epistemic."

Para los fines que nos proponemos, consideramos haber expuesto lo esencial del planteamiento de Piaget acerca de la evolución del pensamiento. Esto no significa que en trabajos posteriores a MDM no haya hecho algunas correcciones o extendido -- algún punto; únicamente que lo esencial de su propuesta se mantuvo invariante. De hecho creemos que esta relativa invariabilidad de sus planteamientos (desde JRN) es uno de los rasgos que lo caracteriza y, por ello, levanta dudas acerca de la propues-

ta. En lo que sigue, expondremos la concepción piagetiana sobre la relación entre "pensamiento natural" y "pensamiento formalizado" en un trabajo relativamente reciente titulado "Investigaciones sobre la contradicción" (ISC). Esta exposición nos dará pie para hacer un balance crítico del planteamiento en general, incorporando aquí la discusión sobre los tópicos de sus investigaciones y algunos otros puntos que hemos únicamente señalado a lo largo de esta sección. Concluiremos presentando una serie de consideraciones generales, de carácter programático, que debiesen orientar, según nuestra perspectiva, una investigación alternativa acerca del pensamiento.

Piaget ha expuesto recientemente (Piaget y cols., 1978/1974) su concepción acerca de la relación entre el pensamiento natural y el pensamiento formalizado, en el contexto de la investigación sobre la contradicción. A diferencia del pensamiento formalizado, que anticipa los ensayos y las consecuencias, el pensamiento natural o no formalizado no tiene otro recurso que probar diferentes acciones y evaluar los resultados. Esta diferencia permite establecer una distinción entre dos tipos de contradicción, la contradicción formal y la contradicción del pensamiento natural. La primera de ellas consiste en un error de cálculo que podía haber sido evitado desde el principio y que, una vez percibido, se suprime o descarta bien por corrección local o mediante cambio de teoría. En este sentido, la contradicción formal no se "supera". Por su parte, la contradicción del pensamiento natural es INEVITABLE porque surge de problemas QUE NO PUEDEN SER RESUELTOS DE ANTEMANO. Al no haber formalización, lo más que se logra es cobrar conciencia de las acciones anteriores. Esto significa que la contradicción del pensamiento natural sí se supera y, en consecuencia, está más cerca de lo que se ha denominado contradicción dialéctica. Así, la contra-

dicción dialéctica consiste esencialmente en oposiciones y conflictos (desequilibrios) y su superación es una reequilibración

La razón última de los desequilibrios que caracterizan la contradicción dialéctica radica en la falta de correspondencia entre las afirmaciones y las negaciones, por predominio de las primeras. Esto significa, en otros términos, que existe una tendencia a enfocar exclusivamente los aspectos positivos de la realidad: En el nivel perceptual sólo se consideran los caracteres positivos, mientras que los negativos no dependen de la percepción. En el nivel sensoriomotor tampoco se encuentran conductas negativas, únicamente acciones destinadas a eliminar obstáculos y, por ello, subordinadas a un objetivo positivo. El empleo de las negaciones sólo progresa con la elaboración de las estructuras de conjunto y alcanza su nivel operatorio cuando -- las operaciones inversas permiten que a cada afirmación corresponda una negación. De esta manera, lo que en un principio constituía una perturbación externa se transforma en una variación interna del sistema. Además, la tendencia a enfocar los aspectos positivos de la realidad predomina a pesar de que TODA acción implica DOS SISTEMAS DE NEGACIONES: "...toda acción, por positivo que sea su objetivo, es solidaria de dos sistemas de negaciones, uno externo que la opone a lo que no es ella en -- cuanto caracterizada afirmativamente por ese objetivo y el otro interno, que hace positivo el carácter de la transferencia, en la dirección del objetivo, solidario de una sustracción o de un alejamiento a partir del punto de origen. Es entonces el descuido de tales aspectos negativos lo que engendra las contradicciones." (1978/1974, p. 339).

Ahora bien, las contradicciones del pensamiento natural están referidas al contenido de las acciones y de los juicios, -- mientras que el principio de no-contradicción (núcleo de la con

tradición formal), sólo prohíbe afirmar simultáneamente una cosa y su negación, o aplicar al mismo tiempo una operación y su inversa, sin referirse en absoluto a la verdad o falsedad de -- los contenidos involucrados. Este es justamente el punto que -- queremos destacar. Si la contradicción dialéctica está referida a los contenidos, mientras que el centro de la contradicción -- formal es la violación del principio de no contradicción, entonces parecería que los dos tipos de contradicción refieren a formas de pensamiento inconmensurables. Sólo hay un modo de establecer el vínculo dentro de la propuesta de Piaget: renunciando a los contenidos y presentando la formalización como la tendencia del desarrollo. Efectivamente Piaget propone esta alternativa: "...como el pensamiento natural en su desarrollo ESPONTANEO conduce a conferir a éstos ((los contenidos)) una forma operativa y como la formalización lógica consiste en enriquecer esta última mediante un procedimiento que la completa, hay finalmente CONVERGENCIA entre los dos, de tal manera que contradicciones y no-contradicciones lógicas pueden ser caracterizadas como los casos límites de contradicciones y no-contradicciones características del pensamiento natural." (Op cit., p. 342, e. n.).

Ahora bien, aunque se haya alcanzado el nivel de la formalización, las contradicciones dialécticas siguen presentándose en el pensamiento formalizado en general, incluido el pensamiento científico. Esta es una afirmación que nos parece muy interesante porque si efectivamente las operaciones lógico matemáticas son estructuras organizadoras aplicables a cualquier contenido, entonces la incidencia de contradicciones dialécticas debiese ser más bien infrecuente, sobre todo en el caso del pensamiento científico. Como dice DelVal (1979): "no debería haber dificultades para generalizar una estructura a cualquier contenido, pues se trata precisamente de operaciones formales, es de

cir, aislables del contenido. Y, sin embargo, no es así." (p. - 14). Piaget señala que al analizar la ocurrencia de las contradicciones dialécticas en el pensamiento científico "se comprueba NATURALMENTE que resultaban de la utilización de nociones - muy globales y mal definidas cuyas ambigüedades serán eliminadas por los progresos ulteriores, o de nociones que, sin ser - falsas, se conciben como demasiado generales cuando no se aplican sin retoques o diferenciaciones a los nuevos campos explorados. En todos estos casos es posible entonces percibir que la - fuente de las contradicciones NO DEPENDIA DE LOS FACTORES POSITIVOS de los conceptos o principios reconocidos ulteriormente - como insuficientes o no generales, sino esencialmente del hecho de que era difícil o imposible discernir a partir de qué fronteras era necesario introducir restricciones, negaciones parciales o incompatibilidades." (1978/1974, p. 343-344, e. n.). Resulta muy notorio que de una u otra manera los ajustes que se proponen son siempre ajustes de las categorías: diferenciaciones o elaboración de nuevas que a su vez integran a otras, etc. El problema es un problema de interpretación de la realidad, a fin de cuentas. Los cambios que en la realidad se produzcan, -- porque no se niegan, serán en todo caso contingentes respecto - del pensamiento elaborado, serán el producto de acciones cuyos resultados no pudieron anticiparse; en última instancia, la --- transformación de la realidad por el hombre resulta caótica, lo único que verdaderamente posee dirección definida es el pensamiento formal. Este problema del planteamiento piagetiano, expresión de la ontologización de su Epistemología, es un problema generalizado en la investigación del pensamiento, incluso en alguna medida en aquellas orientaciones que plantean sus fundamentos en relación con el materialismo histórico (vgr. Vygotsky, s. f.; Wallon, 1965; 1976).

Creemos que el carácter academicista del planteamiento de Piaget, que como decíamos es un rasgo generalizado en la inves-

tigación del pensamiento, está íntimamente vinculado con la forma como derivó sus problemas de investigación. Nos atrevemos a afirmar (aunque sabemos que es arriesgado porque desconocemos - una parte importante de la bibliografía del ginebrino, pero los títulos de éstos trabajos no hacen suponer lo contrario) que la mayor parte de los tópicos de sus problemas de investigación fueron derivaciones de la problemática teórica de disciplinas - como la Física, la Geometría, la Lógica, etc. Son más bien escasos, por no decir inexistentes, los problemas derivados de la Sociología, la Antropología, etc, y esto es tanto más notorio - cuanto que Piaget ha afirmado el carácter interdisciplinario de su empresa.²¹

Podría suponerse que el problema no radica en el modo como se derivan los problemas de investigación, sino en la implementación que se hace de los mismos. Consideramos inadecuado enfocar el problema desde esta perspectiva puesto que la implementación sólo cobra sentido a la luz del modo como se ha planteado el problema de investigación. Debe ser evidente que, respecto de cualquier fenómeno que pretenda investigarse, el modo como se plantee el problema que orientará la investigación no será el mismo si se ha PARTIDO exclusivamente de las consideraciones de los especialistas al respecto, que si, por el contrario, su elaboración ha implicado el análisis de las situaciones cotidianas en las que aparece o debería aparecer. Por ejemplo, dice Piaget en la introducción a un libro en el que se recopilan las contribuciones de diferentes especialistas en torno al problema de la causalidad que "el estudio de la formación de las nociones u operaciones elementales tendría significación epistemológica SÓLO a condición de comparar estos conocimientos iniciales con -- sus estadios superiores y su RESULTADO FINAL en el seno de las diferentes formas del pensamiento científico." (Bunge et al, --

1977, p. 9, e. n.).²² Destaca la tendencia a considerar el pensamiento científico como la meta del desarrollo del pensamiento.²³ Es esta tendencia la que está en la base del problema, no el modo como se implementan las investigaciones (respecto del cual tenemos, dicho sea de paso, cierta simpatía, a diferencia de los que lo han criticado como "poco riguroso"). Aquí conviene ser más precisos. Piaget considera la concepción del pensamiento científico que domina en Occidente como la meta de la construcción del conocimiento.²⁴ Podríamos preguntarnos, por ejemplo, cómo se plantearía el problema de la causalidad si se partiera del reconocimiento de que en la vida cotidiana en su conjunto (no sólo en el plano del pensamiento) todavía juegan un papel importante la "mala suerte", el "destino", los "embruajamientos", los "castigos divinos", etc. Evidentemente no estamos proponiendo desconocer o hacer a un lado, sin más, el trabajo de los especialistas, sino tenerlo en cuenta conjuntamente con el análisis de la problemática en el plano de la cotidianidad. Proceder de esta otra forma OBLIGA a plantear nuevas preguntas: ¿por qué las concepciones "precientíficas" siguen dominando el pensamiento cotidiano a pesar de la amplia difusión contemporánea de la ciencia?, ¿por qué los propios científicos, no pocos por cierto, siguen conservando creencias religiosas?, ¿qué significa todo esto en términos de la coherencia que se supone debería tener el pensamiento adulto?, ¿hay diferencias en la incidencia de éste fenómeno relacionadas con el tipo de disciplina en que se desempeñan los individuos?, etc.

Debemos señalar claramente que en el caso del planteamiento piagetiano la cuestión no se reduce a la fuente de derivación de los problemas, como se podrá deducir de los comentarios previos, sino que se conjuga con la idea del carácter necesario de la equilibración progresiva (=formalización progresiva) de -

las estructuras de la inteligencia. Esta conjugación tiene como resultado que se pierdan de vista las peculiaridades del pensamiento no formalizado, el cual termina siendo caracterizado únicamente de modo negativo. Rommetveit (1978) describe muy bien este rasgo de la formulación piagetiana, al que denomina "racionalismo negativo": "The resultant knowledge is bound to be of a negative nature...in the sense that our initial ignorance is being replaced by knowledge of shortcomings. And our interpretation of data from experimental investigations is to a large extent contingent upon how we conceive of those formal models of language and thought against which the child's performance is being gauged." (p. 114). Bajo estas condiciones, es totalmente comprensible que las investigaciones "demuestren" que los niños llegan, después de una serie de estados previos, a pensar formalmente. De cualquier modo, entre la demostración de la POSIBILIDAD y la atribución de NECESIDAD media una distancia, desde nuestra perspectiva, bastante grande. Se podría objetar que aunque el planteamiento teórico-epistemológico de Piaget fuese incorrecto, los resultados de las investigaciones "demuestran" que el curso del desarrollo es el de la formalización progresiva del pensamiento. Veamos.

Debe aclararse, primeramente, que no pretendemos elaborar un análisis exhaustivo de la investigación del ginebrino, ni siquiera por lo que toca a un tópico particular (espacio, número, azar, causalidad, etc.). Intentamos mostrar el modo particular como el tipo de problemas investigados condiciona los resultados que se han encontrado. Esto no significa, de ninguna manera, que la sola demostración de la existencia de la relación --condicional sea la evidencia de lo inadecuado del planteamiento de Piaget, porque tal relación opera siempre que la implementación es coherente con el planteamiento del problema (condición indispensable de la investigación). Estamos dando por supuestas

las críticas al planteamiento de Piaget así como nuestro propio punto de vista. Es desde esta posición que queremos demostrar - que las insuficiencias del planteamiento teórico-epistemológico también ponen en tela de juicio las conclusiones que se basan - en los datos que proporcionan las investigaciones, es decir, - que los datos DEBEN significar algo diferente.

Consideremos la conocidísima investigación sobre el desa-- rrollo de la conservación de los líquidos. El problema general se plantea en términos de averiguar cómo se desarrollan las "no ciones físicas". Este planteamiento, aparentemente neutral, con duce a la siguiente implementación: En dos recipientes idénticos se vierten cantidades iguales de líquido y se le pregunta al ni ño si la cantidad de líquido es igual o no en ambos recipien--- tes. Una vez que el niño contesta que la cantidad es la misma, se toma uno de los recipientes y se trasvasa a un tercero, dis-- tinto de los otros dos (más ancho o más delgado, etc.). Se pre-- gunta nuevamente al niño si hay o no la misma cantidad de líqui do en ambos recipientes y se le pide que justifique sus respues tas. Con esta técnica se ha descubierto que el desarrollo de la conservación sigue tres etapas: La primera, de no conservación, se caracteriza por la centración exclusiva del niño en alguna - de las propiedades perceptuales del líquido en el recipiente. Durante la segunda etapa el niño atiende a las distintas propie dades relevantes, pero lo hace sucesivamente, sin coordinar si-- multáneamente las perspectivas, lo cual lo lleva a juicios va-- riables. Durante la tercera etapa el niño comprende las compen-- saciones y logra la verdadera conservación. Aparentemente no -- hay nada objetable en esta investigación e innumerables traba-- jos han reproducido los hallazgos originales. ¿Cuál es entonces el problema? Desde nuestra perspectiva, el modo mismo como está concebido el problema elimina del "horizonte conceptual" del in

investigador todo un conjunto de cuestionamientos, tal vez el primero de los cuales debiera ser ¿qué SIGNIFICADO SOCIAL tiene para el niño que alguien relativa o absolutamente extraño le este haciendo ESAS preguntas? Parece que Piaget supone que el niño está embarcado en un proyecto de construcción de conocimiento. Rose y Blank (1974) demostraron, respecto de la conservación de los líquidos, que si cuestionaban al niño una sola vez, después del trasvase, en vez de cuestionarlo dos veces, una antes y otra después del trasvase, había una diferencia significativa en la conservación. Específicamente, un mismo niño sería considerado "conservador" si fuese evaluado de la primera forma y -- "no conservador" si, por el contrario, se le evaluase de la segunda. Rose y Blank (ibid.) plantean una posibilidad de interpretación muy interesante, que supone una forma distinta de VER la situación misma de investigación: el niño interpreta que le hagan la misma pregunta dos veces en el sentido de que ha ocurrido un cambio y debe, en consecuencia, cambiar su juicio inicial. Nosotros podríamos plantearlo de la siguiente manera: ¿Cuándo, en su vida cotidiana, se le pregunta al niño dos veces la misma cosa si no ha ocurrido efectivamente un cambio, del -- que quien hace las preguntas quiere que se percate el niño? Walkerdine y Sinha (1978) citan varios ejemplos en los que tratan de demostrar, en relación con situaciones de investigación típicamente "piagetianas", que la "definición social y cultural de los objetos" y las situaciones debe ser tenida en cuenta en la interpretación de los resultados. Desde esta perspectiva, la investigación de Piaget resulta un ejemplo no planeado de lo -- que en Psicología Social se ha llamado "conformidad" o "presión de grupo" (vgr. Gerard y Conolley, 1972).

Somos conscientes que este análisis de la investigación sobre la conservación de los líquidos no necesariamente se podría

generalizar al conjunto de la investigación realizada por Piaget. Lo que pretendemos subrayar es el sentido de la crítica, no el ejemplo particular. En este mismo espíritu podemos citar nuevamente a Rommetveit (1978) cuando dice, respecto al análisis de Piaget de que el niño confunde la determinación física con la obligación moral (cuando a la pregunta de por qué un barco flota y una piedra más pequeña se hunde, el niño -Vern- ha respondido que el barco es más inteligente porque no hace cosas que no debe hacer): "...we may interpret Vern as engaged in solving an Archimedial problem, whereas he is in fact trying to justify or offer reasons for success and failure. The "physical" is in that case something superimposed upon Vern's reasoning and Vern's egocentricity becomes, in a way, a mirror image of Piaget's own centration in an "actual reality" of natural science knowledge beyond the 6-year-old capacity for conceptualization." (p. 123). Después de todo parece que la evidencia experimental no es tan cristalina como se podía haber supuesto.²⁵

La dificultad que pretendemos haber mostrado en el planteamiento de Piaget no es exclusiva de tal aproximación teórica (creemos que es precisamente al contrario: Piaget sólo es un clarísimo representante). La solución de semejante dificultad no únicamente depende de modificaciones en la metodología; tiene que ver con el modo como se elaboran los que se consideran problemas DIGNOS DE SER INVESTIGADOS (así como con el proceso de exclusión de los que no serán considerados como relevantes o incluso ni siquiera como problemas). Evidentemente que el modo como se expresa esta situación en el planteamiento de Piaget no es el mismo que en otras aproximaciones teóricas. De cualquier forma, nos parece que es necesario y posible intentar avanzar en una dirección alternativa. Este nuevo intento implica, en primerísimo lugar, un cambio radical en la manera de proceder a

elaborar los problemas de investigación. Hemos planteado ya que el sentido más general que conferimos a la investigación es el análisis crítico-práctico del hombre abstracto. Es desde esta perspectiva que se pueden elaborar problemas de investigación que no incurran en los errores que hemos criticado al planteamiento piagetiano. A continuación presentamos las consideraciones generales que debiesen orientar, desde la perspectiva que hemos expuesto, una forma distinta de investigación del pensamiento.

El primer punto que debe tenerse en cuenta es que la actitud primaria del hombre hacia la realidad no es la del teórico, sino la de un ser que actúa objetiva y prácticamente dentro de un conjunto de relaciones sociales y sobre de la base de esta relación objetivo-práctica se crea sus REPRESENTACIONES de las cosas (cf. Kosík, 1967). Digamos de paso que en el planteamiento piagetiano se expresa esta relación, aunque de una manera totalmente distorsionada por haber transformado a los individuos concretos en un "sujeto epistémico", es decir, por aceptar acriticamente y sin saberlo al hombre abstracto.

Así, ya que el hombre no adopta primariamente la actitud de teórico frente a la realidad, esto nos sugiere varias preguntas que habría que responder necesariamente como parte de cualquier investigación sobre el pensamiento: 1) Dadas las condiciones de vida en la sociedad particular de que se trate, ¿quiénes son los que adoptan tal actitud teórica y cuáles sus condiciones de posibilidad y necesidad para que lo realicen?; 2) Dada la división social del trabajo, ¿cómo condiciona ésta las características específicas de la relación objetivo-práctica del individuo con la realidad y qué consecuencias tiene, a su vez, sobre las respectivas representaciones?; 3) ¿Qué lugar ocupa la adopción de una actitud teórica dentro del conjunto de la exis-

tencia del individuo y qué repercusiones tiene sobre ella?; -
4) ¿Qué relaciones existen entre las representaciones que el individuo ya se ha formado y las conceptualizaciones que implica su actitud teórica?

Más particularmente, consideramos que la investigación sobre el pensamiento debe tener en cuenta los siguientes tres aspectos (cf. Heller, 1977; Kosík, 1967; Lukács, 1965):

A. En primer lugar, que el pensamiento y la acción cotidianos - constituyen una unidad inmediata. Esta es una de las implicaciones del planteamiento de que la actitud primaria del hombre hacia la realidad es la de un ser que actúa de manera objetivo-práctica, en condiciones sociales concretas, y sobre esta base elabora sus representaciones de las cosas. No debemos esperar - encontrar el pensamiento y la acción cotidianos como dominios - separados. Su diferenciación y rearticulación en una unidad nueva, si bien caracteriza a la actividad científica y a la filosófica, no por ello supondremos que se han generalizado a la vida cotidiana. Por la misma razón, en la vida cotidiana carece de sentido la dicotomía impuesta por la Filosofía positivista entre juicios de hecho y juicios de valor.

Una cuestión importante vinculada a este punto se refiere a las consecuencias que tiene, sobre el conjunto de la vida cotidiana del científico, el que haya logrado la diferenciación y rearticulación de acción y pensamiento en su ámbito de competencia. Nos parece que en la mayoría de los casos, la consecuencia ha sido prácticamente nula (y en los casos excepcionales parece que las consecuencias derivan más bien de una actitud filosófica y no de su actividad científica propiamente). Sin tratar de dar una respuesta fácil, consideramos que esta situación deriva precisamente del modo como se conciben y elaboran los problemas de investigación. Este modo de proceder hace que se man-

tengan aisladas y extrañas la ciencia y la vida. En el peor de los casos, la ciencia se convierte en el refugio de una vida - que carece de sentido o valor: en cierto modo, la ciencia se convierte en el opio de los científicos.²⁶

B. Debe tenerse en consideración que una de las condiciones indispensables para la existencia del individuo es que por lo menos una parte de sus actos se automatice. Nos parece que a pesar de ser éste un fenómeno muy importante, los psicólogos no le han concedido la atención necesaria. El asunto se complejiza porque la automatización comporta implicaciones contradictorias. De una parte, hace posible una mayor eficiencia de las acciones, permite hacer varias cosas simultáneamente, da lugar a reacciones inmediatas, etc. Sin embargo, la automatización puede representar un obstáculo para un avance ulterior o un pretendido cambio, puede convertirse en el modo predominante de relación del hombre. Por otra parte, se plantean preguntas muy importantes - respecto del vínculo entre las condiciones concretas de vida y los dominios de actividad que se automatizan. El estudio de la automatización permite también aproximarse a la investigación psicológica del trabajo desde una perspectiva teórica e ideológica contrapuesta a la del estudio de "tiempos y movimientos". Cuando hablamos de la automatización de los actos no nos referimos únicamente a las acciones sino también al pensamiento; la - unidad inmediata entre acción y pensamiento cotidianos lo obliga (considérese por ejemplo lo que, en nuestra cultura "machista", SIGNIFICA para un varón el que una mujer lo mire detenidamente y le sonría de una cierta manera, y lo que el varón se -- siente OBLIGADO A HACER en consecuencia).

C. Finalmente, debiese tenerse en cuenta que la analogía es una categoría fundamental del acto cotidiano. La analogía permite - actuar económicamente y, en esta medida, contribuye a la automata

tización. A falta de un análisis elaborado de las situaciones, la analogía permite incluso una cierta evaluación de la situación actual, comparándola con situaciones análogas precedentes. Además de su papel nada despreciable en la orientación de decisiones que de ninguna manera pueden resolverse deductivamente, la analogía juega un papel importante en varios fenómenos cotidianos que si bien el análisis psicológico simplemente ha pasado por alto, no por ello no tienen su importancia en la cotidianidad: el chiste, el apodo, el proverbio, la hipergeneralización, etc. Aquí podemos hacer un comentario curioso. Creemos que la analogía jugó un papel muy importante en el planteamiento piagetiano; los "isomorfismos", las "anticipaciones", las "prolongaciones", etc., refieren a analogías; tal vez más elaboradas pero analogías a fin de cuentas. Nos parece curioso porque el énfasis obsesivo de Piaget en el pensamiento científico se articuló sobre la base de este carácter básico de la cotidianidad. Tal vez deberíamos aprender de esta lección de humildad tan SUI GENERIS.

Estas consideraciones generales constituyen una base mínima indispensable para emprender la investigación alternativa. También nos proporcionan una plataforma para elaborar, simultáneamente a la investigación, el rescate crítico de puntos específicos en las diversas aproximaciones psicológicas. Por ejemplo la categoría piagetiana de egocentrismo responde a un hecho que no debemos olvidar: el individuo sólo puede partir (aquí deberíamos subrayar INICIALMENTE) para todos sus actos, y no sólo en la construcción del conocimiento, de sus acciones, sus intereses y sus puntos de vista particulares. Sin embargo, al no profundizar Piaget en la vida real de los individuos no puede percibirse que su concepción de la socialización progresiva del pensamiento, correlativa a la cooperación interindividual, es -

justamente el reverso de la realidad; conforme el niño se desarrolla resulta más claro para él que no se enfrenta con iguales sino con individuos que ocupan una posición en la jerarquía social (y ningún pensamiento formal transforma esta relación social alienada). Tampoco puede percatarse Piaget que al crecer el individuo dentro del sistema capitalista no sólo no tiene una relación igualitaria y racional con los otros individuos, si no que el egocentrismo (la PARTICULARIDAD) se acrecienta. Y todo esto no lo puede ver Piaget a pesar de sostener una ideología liberal.

Sólo en este análisis podremos extraer el núcleo racional de los planteamientos sobre puntos particulares, de modo que podamos integrar las contribuciones de aproximaciones que en cierto momento son irreconciliables. Por ejemplo, el análisis de la categoría de egocentrismo de Piaget nos permite articularla con la propuesta de Vygotsky (1979), que también debe ser sometida al mismo proceso, de que en el curso del desarrollo lo que el niño logra realizar por él mismo está precedido por una fase en la que sólo lo puede realizar con otro (un adulto generalmente). Dicho de otra manera, este análisis nos permitiría profundizar críticamente en el problema de la relación dialéctica entre originalidad del niño e influencia de los otros.

De la misma manera, el análisis detenido de otras de las categorías del planteamiento piagetiano (relación social, norma, cooperación, etc.) podrían mostrar las razones de la incapacidad de la Epistemología Genética ante el antropomorfismo de la percepción (por qué el niño relaciona las nubes con el humo de las casas en vez de "retener los indicios favorables para una explicación natural") o el contenido particular de las relaciones sociales y el carácter del pensamiento (por qué los hombres "primitivos" no piensan formalmente -cf. Cantoni, s. f.;

Lévy-Bruhl, s. f.- a pesar de que su relación interindividual, en muchos aspectos, puede ser considerada como más cooperativa que la de los "civilizados" -cf. Clastres, 1981-).

IV. CONCLUSIONES.

La "inundación bibliográfica", resultado del modo como se produce la ciencia en la sociedad capitalista, constituye, en el caso particular de la Psicología, un obstáculo para el intento de búsqueda de una aproximación comprensiva y, a la vez, conciente de sus finalidades; la ultraespecialización concomitante a la "inundación bibliográfica" milita en contra no sólo de la realización efectiva del intento, sino de la posibilidad misma de que se reconozca como una necesidad. Sin embargo, el problema estaría planteado unilateralmente si no se señalara también que el científico de la Psicología no es ningún ente puro que aspira únicamente a alcanzar la verdad. Debíésemos preguntarnos, aunque pueda PARECER una trivialidad, ¿cuáles son las razones por las que las personas deciden, primero, dedicarse a la Psicología y, segundo, dentro de ella, a la investigación? Dicho de otro modo, la "inundación bibliográfica" resulta incomprensible si no se considera la naturaleza de los intereses de los individuos que se dedican a hacer investigación. Desde nuestra perspectiva, estos intereses son, tendencialmente, de carácter particular (mantenimiento del STATUS, deseo de sobresalir, logro de una posición de poder, etc.). Con esto no queremos decir que la investigación que se realiza sea un intento deliberado de engaño o una actividad completamente falta de seriedad, puesto que comunmente los intereses particulares coexisten (aunque subordinándolo) con el intento de contribuir al desarrollo de la disciplina. Lo fundamental es que en la medida en que los intereses meramente particulares no sean subordinados a (o, inclusive, negados por) finalidades más altas, el investigador no podrá adoptar una actitud radical respecto de su propio trabajo que deje de contribuir a la reproducción (y agra

vamiento) de la situación imperante.

Esta perspectiva de la situación de la Psicología no es, evidentemente, nada alentadora. Pero, el reconocimiento de los diversos aspectos de nuestra realidad humano-social no tiene -- que resultarnos, necesariamente, placentero. La situación crítica de la Psicología (y de todas las ciencias sociales) es un reflejo y, a la vez, un momento constituyente de la crisis del hombre contemporáneo. La reorientación radical de la Psicología no es un cambio de terminología ni un movimiento exclusivamente en el plano de la teoría, sino una transformación de los individuos que la producen: el cambio en el carácter del producto es inseparable del cambio en el carácter del productor. Este cambio en el carácter del productor significa el rechazo a jugar el papel de elemento del sistema, de engranaje de la maquinaria; significa la destrucción de la pseudoconcreción. Desde esta perspectiva pretendemos, como ya habíamos señalado antes, que la Psicología contribuya a la DEFINICION DE LOS CONFLICTOS SOCIALES. Es obvio que los problemas de investigación que se -- han de plantear desde esta perspectiva no son de ninguna manera "neutros". Sólo en este intento se pueden superar efectivamente las oposiciones entre objetividad y valores, teoría y práctica, ciencia y profesión, etc.

Estamos concientes de que el carácter mismo de nuestra propuesta, en tanto ataca directamente a la particularidad, hace difícil que se generalice y, en principio, que se acepte siquiera como una opción para la disciplina. Sin embargo, sabemos que no estamos solos y, por ello, esperamos que este trabajo sirva como un modesto punto de partida para iniciar una discusión con todos aquellos que están comprometidos seriamente en el intento de comprensión del individuo, aquellos para los que la Psicología no es un mero MODUS VIVENDI.

Nos parece que es muy claro que la propuesta que hemos expuesto no se pregunta A POSTERIORI la relevancia práctica de las investigaciones. Por ello es que no hablamos de implicaciones "aplicadas" de nuestro planteamiento; las implicaciones se manifiestan SIMULTANEAMENTE en ambos momentos del proceso: la investigación es también análisis crítico de la realidad existente así como compromiso y voluntad de transformación; el intento de solución de problemas específicos es, al mismo tiempo, necesidad de comprensión de la esencia de los fenómenos.

Una Psicología Radical no debe concebirse como un movimiento de crítica conceptual únicamente, sino como un intento de creación de una realidad alternativa: "...no podemos considerar la destrucción de la pseudoconcreción como el desgarramiento de una cortina y el descubrimiento de una realidad que se ocultaba tras ella, ya preparada y dispuesta, existiendo independientemente de la actividad del hombre. La pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria. La destrucción de la pseudoconcreción es el proceso de CREACION de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción." (Kosík, 1967, p. 36-37, e. n.)

Por otra parte, creemos que una Psicología Radical obliga, conjuntamente con lo que acabamos de señalar, a trabajar en las siguientes direcciones. En primer lugar, es necesario volver críticamente sobre las investigaciones psicológicas transculturales, no en el afán de la comparación ideologizante, sino como una forma de obligarnos a considerar a los individuos concretos. Los psicólogos han venido trabajando, por lo general, en la suposición de que cuando hablan del hombre se refieren indistintamente a cualquier hombre del planeta y en cualquier punto de la historia, lo cual ha tenido como consecuencia que, a fin de ---

10.

cuentas, no se sepa de quién se está hablando. Es necesario que el punto acerca de la universalidad de los planteamientos deje de ser un mero presupuesto y se convierta en un tópicó de debate: desde hace tiempo los psicólogos han dejado de preocuparse por la relación entre la individualidad, la especificidad cultural y el contenido genérico de la actividad humana.

En segundo lugar, creemos que debe trabajarse sistemáticamente la cuestión de los vínculos de la Psicología con la Sociología, la Historia, la Antropología, etc. Gran parte de los psicólogos (sobre todo en nuestra escuela) parece dar por sentado que el único vínculo LEGÍTIMO es el de la Psicología con la Biología y la Física y que todos los demás -principalmente cuando se trata de las otras disciplinas señaladas arriba- es un intento "reduccionista" o que atenta "POR DEFINICION" contra la especificidad de la disciplina. Es cierta la afirmación de Piaget (1979/1967) de que mientras el biólogo requiere de ciertos conocimientos mínimos de Física y Química, el psicólogo puede pasar su vida sin haber escuchado una palabra de Antropología, Economía, Lingüística, etc.

En tercer lugar, y más polémico todavía, sostenemos que es urgente el vínculo explícito entre la Psicología y la Filosofía. Muchos científicos, y probablemente los psicólogos con más fuerza que los demás, consideran que una vez que la realidad ha sido "repartida" entre las diversas disciplinas científicas, la Filosofía no tiene nada que aportar que no sean "preocupaciones metafísicas" o problemas que "no competen" a las ciencias. Coincidimos con Heller (s. f.) cuando señala que la atribución de superfluidad a la Filosofía es evidencia de la consolidación -- cada vez mayor de la acción inmediateista (del mundo de la pseudoconcreción).

Así, el trabajo por hacer es arduo y no excluye ningún as-

pecto de nuestra existencia; nos compromete COMPLETAMENTE. Su -
dificultad no debe ser una justificación para no realizarlo, -
del mismo modo que nuestro compromiso no constituye una acepta-
ción resignada. Este trabajo por realizar le da sentido no sólo
a la Psicología en el actual momento histórico, sino TAMBIEN A
NUESTRAS PROPIAS VIDAS. Agnes Heller (1982, p. 277) lo ha expre-
sado, no por casualidad, de un modo muy claro a la vez que emo-
tivo:

Todo hombre es mortal. Sólo el hombre es mor--
tal, porque sólo él sabe que no será. Estamos -
confinados en la contemporaneidad, junto con --
los mortales con los que compartimos nuestra vi
da. El pozo de nuestro pasado es muy profundo;
nuestra responsabilidad es verdaderamente enor--
me. Pero sólo tenemos una vida. (...) Sólo po--
demos formular tres deseos, y, por tanto, debe--
mos desear algo que le proporcione sentido a -
NUESTRA existencia histórica. Hay un deseo que
no puede ser anulado por ningún otro: compartir
la responsabilidad con nuestra contemporaneidad.
Nuestra vida puede ser honesta, ¿por qué no lo
hemos de intentar?

NOTAS

1. "El conocimiento se realiza como separación del fenómeno y la esencia, para mostrar la coherencia interna, el carácter específico de la cosa. Lo secundario no se deja de lado sino que se demuestra su verdad en la esencia de la cosa." (Kosík, 1967, p. 30-31)
2. "El hombre sólo se convierte en realidad por el hecho de convertirse en un eslabón del sistema. (...) Es real en la medida en que desarrolla la capacidad, el talento y las tendencias que el sistema exige para su propio funcionamiento; en cambio, la capacidad e inclinaciones restantes, no indispensables para la marcha del sistema, son superfluas e irreales." (Kosík, 1967, - p. 113). Las categorías de anormalidad y antinaturalidad también resultan comprensibles en este contexto.
3. No sólo no la excluye sino que hace posible su "organización" y jerarquización.
4. "El ser social no coincide con las condiciones dadas ni con la situación ni con el factor económico, los cuales, considerados aisladamente, sólo son aspectos deformados de ese mismo -- ser. En determinadas fases del desarrollo social del hombre, el ser se halla trastornado, ya que el aspecto objetivo del ser social, sin el cual el hombre pierde su propia humanidad y se convierte en una ilusión idealista, se encuentra separado de la -- subjetividad, de la actividad, de la potencialidad y posibilidades humanas." (Kosík, 1967, p. 141)
5. "El punto de partida de la razón racionalista es el individuo atomizado. La razón racionalista no sólo ha creado la civilización moderna, con la técnica y las conquistas de la ciencia, sino que también ha forjado tanto el individuo racional, -- capaz de elevarse al pensamiento científico exacto, como la --

fuerza irracional contra la que el "individuo racional" es impotente." (Kosík, 1967, p. 117)

6. Basta revisar los criterios para la publicación de los trabajos de investigación en las revistas especializadas. Aunque es bien sabido que dependiendo quién es el editor de la revista serán los tópicos predominantes en el contenido, esta relación forma parte de los "golpes bajos" en el interior de la disciplina y, obviamente, no constituye un problema reconocido explícitamente, y aunque se le reconociera, no podría explicarse dentro de la "racionalidad" científica.

7. Precisamente el hecho de que en la Psicología no se considere explícitamente el problema del significado objetivo de los fenómenos y que se lo reduzca al imperativo de mantenerse "al margen" del fenómeno, de no "interferir" o no "contaminar" al dato, evidencia claramente que aún cuando aparentemente han sido superadas, tales dicotomías siguen vivas y gozan de buena salud.

8. Trataremos de precisar nuestra concepción de la diferencia entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Las ciencias naturales constituyen el conocimiento genérico acerca del MUNDO NO HUMANO, conocimiento que es imposible si el hombre no transforma PRIMERO las cosas en cosas para sí. Esta dialéctica es la que nos permite conocer cómo son las cosas INDEPENDIENTEMENTE del hombre. Es decir, la ciencia natural tiene un carácter desantropomorfizador, por lo que impugna la conciencia cotidiana. Además, como va más allá de las posibilidades de los sentidos humanos, sus problemas no son, en la actualidad, comprensibles sobre la base de las experiencias cotidianas. Ahora bien, por su misma orientación las ciencias naturales han sido hasta recientemente inconcientes de que la posibilidad de conocer las cosas como son independientemente del hombre sólo es posible sobre la base de la praxis. El carácter desantropomorfizador y des



antropologizador de las ciencias naturales ha conducido a la -- falsa conclusión de que la única y verdadera realidad es la realidad independiente del hombre. La limitación de esta suposi--- ción se evidencia en el hecho de que la imagen del mundo que deriva de las ciencias naturales es incapaz, por sí sola, de ju-- gar un papel orientativo en la vida cotidiana. **IZT. 1000506**

Por lo que toca a las ciencias sociales, "existen DOS CRITERIOS para distinguir la grandeza en este campo, o sea la actividad científica importante, de vanguardia. EL DESCUBRIMIENTO - DE UN NUEVO CAMPO DE INVESTIGACION, DE NUEVOS METODOS Y NUEVOS DATOS constituye solamente uno de los criterios. El otro -inseparable del precedente- es el grado de radicalismo con que el científico se pone a la altura de la función ideológica de su ciencia, que ES LA DEFINICION DE LOS CONFLICTOS SOCIALES. No -- son suficientes aquí ni las características particulares (el talento, la disposición), ni las morales-individuales (constan--- cia, valentía, paciencia, etcétera). Es necesario además clarificar la alternativa existente en la realidad social y, en consecuencia, LOS NUEVOS DESCUBRIMIENTOS DEBEN SER PRODUCIDOS A - PARTIR DE ESTA ALTERNATIVA, A PARTIR DE LA ELECCION DE VALORES." (Heller, 1977, p. 193). Este segundo criterio deriva del reconocimiento de que el mundo humano es un producto de la praxis. Este criterio no es reconocido, e incluso es abiertamente negado, en la mayor parte de la Psicología. Sobre todo las corrientes - que la definen como ciencia natural no han podido entender la - cuestión esencial: NO TIENE SENTIDO PREGUNTARSE COMO ES EL MUNDO HUMANO INDEPENDIENTEMENTE DEL HOMBRE QUE LO PRODUCE Y QUE SE PRODUCE A SI MISMO EN ESE PROCESO. Por esta razón es que no consideramos a la Psicología una ciencia natural.

9. Lukács (1977) lo ha expresado clara y sintéticamente: "El decisivo estado de condicionamiento en que se encuentra la totaliz



dad de la expresiones vitales, de los modos de vida, etcétera, del hombre no puede ser descrito de un modo realista con una combinación inmediata entre principios causales puramente objetivos y el mundo de sus efectos concretos. Las ciencias de nuestros días...desprecian a menudo esta zona intermedia concreta, AQUELLA EN LA QUE SE ENCUENTRA EL NEXO REAL, considerándola como un mundo de mera empiria que, en cuanto tal, no es digno de un análisis científico en profundidad destinado a examinar las constituciones internas." (p. 9, e. n.)

10. "Sólo por el mero hecho de existir, el hombre es un ser social, que no sólo está siempre ENREDADO en las mallas de las relaciones sociales, sino que siempre ACTUA, PIENSA y SIENTE como un SUJETO social, y esto ya antes de cobrar conciencia de esa realidad, o incluso de poder darse cuenta de ella." (Kosík, 1967, p. 98)

11. Señalaremos ahora la diferencia entre dos categorías referidas al hombre singular, que aunque en este trabajo no las manejamos explícitamente, están implícitas en el planteamiento esencial: la diferencia entre particular e individuo. El particular concreto es un hombre cuya particularidad se ha constituido en tanto ser genérico que se apropia, de un modo particular y hasta cierto nivel, de el lenguaje, los utensilios, los productos, y los usos o costumbres que ha producido la praxis humana. La apropiación de éstas objetivaciones constituye el mínimo indispensable para que el hombre viva como hombre normal. Es obvio que el hombre no podría apropiarse las citadas objetivaciones si no fuese genérico también en el sentido biológico, aunque es claro que esta genericidad no permite explicar la constitución de la particularidad concreta ni la elevación a la individualidad (por eso es denominada genericidad muda). Ahora bien, el particular es un ser genérico cuya genericidad no es algo re---

flexionado ni mucho menos decidido conscientemente. Es justamente sobre este punto que se puede marcar la diferencia entre particular e individuo.

El individuo es el hombre que se halla en relación consciente con la genericidad. La posibilidad de tener una relación consciente con el elemento genérico no es una cuestión arbitraria o una categoría clasificatoria; es una posibilidad construida históricamente por la praxis humana y que existe objetivamente en la sociedad capitalista contemporánea. Dicho de otro modo, el límite de la conciencia de la genericidad que puede lograr un individuo es el nivel objetivo de desarrollo de la esencia humana presente en la sociedad determinada. "Tratando de la esencia humana, Marx indica como rasgos característicos fundamentalísimos el trabajo, la socialidad (historicidad), la consciencia, la universalidad y la libertad. Estas características -EN CONTRASTE CON EL MUNDO ANIMAL- son inherentes al hombre desde que ha llegado a ser hombre; sin embargo, su desarrollo concreto se verifica solamente EN EL CURSO DE LA HISTORIA. En el curso de la historia el hombre ha podido llegar a ser -hasta ahora a través de la alienación- cada vez más productivo, cada vez más social (histórico), cada vez más consciente y libre: es decir, podemos hablar de un desarrollo de la esencia humana sólo si y en la medida en que el hombre desarrolla estas características. El desarrollo de la esencia humana es la base de todo y cualquier DESARROLLO DE VALOR." (Heller, 1977, p. 49). Desde esta perspectiva podemos afirmar que para el individuo su vida es conscientemente objeto de construcción, es decir, no solamente la vive sino que la elige. El individuo no asume ninguna circunstancia como definitiva: su destino no está fuera de él, como algo ajeno. La finalidad de su vida deja de ser la autoconservación. Por ello, no aspira a una felicidad entendida como ausen-

cia de conflictos, sino a una vida que tenga sentido para él. El particular únicamente tiene conflictos con el mundo en la medida en que no logra satisfacer del mejor modo posible sus intereses. El individuo, además del conflicto derivado de no aceptar el mundo como definitivo, se enfrenta a conflictos suscitados por la conciencia crítica de su propia particularidad. En ambos casos, el individuo no intentará velar los conflictos sino agudizarlos, es decir, deberá en cada momento demostrarse y demostrar que es una individualidad. Específicamente, deberá desarrollar la capacidad de realizar una síntesis congruente entre sus características particulares, la situación concreta y las exigencias sociales o valores elegidos, de modo que su decisión esté lo más cargada posible de valor. El individuo constituye, por consiguiente, la síntesis entre lo accidental de la particularidad y lo universal de la genericidad.

La Psicología ha venido trabajando, en general, sin diferenciar entre particular e individuo y en el supuesto, inconsciente, de que su sujeto no es más que la particularidad. El hecho de que el psicólogo deje de hablar de sujeto y adopte la categoría de organismo no sólo no resuelve el problema sino que inclusive lo mistifica, y ésto por dos razones. Primero, porque la categoría de organismo, referida al mundo humano-social, es una categoría totalmente abstracta, que no permite avanzar un solo paso en la dirección de la concreción del análisis, en este preciso momento histórico. Segundo, porque aparece como si fuera una solución del problema cuando lo que verdaderamente implica es situarse de manera que resulta insoluble: la distinción entre particular e individuo es un resultado de la praxis humana y es, por tanto, irrelevante para una perspectiva que trabaja con la categoría de organismo.

Debe advertirse que en el texto únicamente manejamos la ca

tegoría de individuo para referirnos tanto al particular como al individuo en el sentido en que los hemos diferenciado aquí. Creemos, sin embargo, que en el texto se respeta esta diferenciación aunque se maneje implícitamente.

12. "Los hombres entran en una situación dada independientemente de su conciencia y su voluntad, pero apenas "se encuentran" en ella, la transforman. La situación dada no existe sin los -- hombres, ni los hombres sin situación. Únicamente sobre esta base se puede desarrollarse la DIALECTICA entre la situación -DADA a cada individuo, a cada generación, a cada época y clase- y - la ACCION, que se desarrolla sobre la base de premisas ya dadas y realizadas. Con respecto a esta acción, la situación dada se presenta como condición y premisa; a su vez, la acción da a esta situación determinado SENTIDO. El hombre no supera (trasciende) ORIGINARIAMENTE la situación con su conciencia, intención y sus proyectos ideales, sino con la praxis." (Kosík, 1967, p. - 258-259)

13. Por ejemplo: "...la sociología jurídica...no se preocupa por sí misma de la "validez" de las normas, que sólo incumben al jurista: considera las normas únicamente en la medida en que sean "reconocidas" por la sociedad y las transforma en "hechos normativos", cuyo carácter NO es precisamente mixto en el sentido epistemológico, pero permite distinguir simplemente EL PUNTO DE VISTA DEL SUJETO, QUE RECONOCE LAS NORMAS Y SE HALLA, EN CONSECUENCIA, DETERMINADO POR ESE RECONOCIMIENTO, Y EL PUNTO DE -- VISTA DEL OBSERVADOR, QUE VERIFICA Y TRATA DE EXPLICAR ESOS HECHOS DE RECONOCIMIENTO Y LAS CONSECUENCIAS CAUSALES QUE COMPORTA." (Piaget, 1979/1967, p. 184, e. n.). La pregunta obligada es ¿qué hace el observador cuando el sujeto no reconoce las normas?, o peor aún, ¿qué hace el observador cuando el sujeto rea-

liza, concientemente, acciones tendientes a cambiar las normas reconocidas? Parece deducirse del planteamiento piagetiano que la única posibilidad del observador sería ;llamar a la policía;

14. "...de cualquier forma que se vuelva la cuestión, las funciones individuales y las funciones colectivas se necesitan mutuamente en la explicación de las condiciones necesarias para el equilibrio lógico. En cuanto a la lógica misma, las supera a ambas, ya que alcanza el equilibrio ideal al que TIENDEN tanto unas como otras. No se puede decir que exista una lógica en sí, que ordenaría simultáneamente las acciones individuales y sociales, ya que la lógica no es sino LA FORMA DE EQUILIBRIO INMANENTE al proceso de desarrollo de esas mismas acciones. Pero las acciones, al llegar a ser reversibles y poderse componer entre sí, adquieren, alzándose así al rango de las operaciones, el poder de sustituirse unas a otras. El "agrupamiento" no es, pues, más que un sistema de sustituciones posibles, bien en el seno de un mismo pensamiento individual (operaciones de la inteligencia), o bien de un individuo a otro (cooperación social entendida como un sistema de co-operaciones). Estas dos clases de sustituciones constituyen, pues, una lógica general, A LA VEZ COLECTIVA E INDIVIDUAL, que caracteriza la forma de equilibrio común tanto a las acciones sociales como a las individualizadas. Es este equilibrio común el que axiomatiza la lógica formal." (Piaget, 1977/1951, p. 111, e. n.)

15. "Es posible hacer remontar las estructuras lógicas hasta las formas generales de la coordinación de las acciones, pero estas mismas a su vez se hallan precedidas por la estructura de las coordinaciones neurónicas, que son ya ISOMORFICAS respecto de las funciones principales de la lógica de las proposiciones." (Piaget, 1979/1967, p. 200, e. n.)

16. No podemos dejar de mencionar en esta parte que si bien la

solución de Piaget PARECE adecuada en el terreno del desarrollo psicogenético, se muestra evidentemente limitada cuando trata de generalizarse al desarrollo histórico (lo que a su vez hace dudar de su adecuación en aquél). El propio Piaget reconoció esta limitación pero no pudo más que proponer una tautología:

"...con la construcción (histórica, no ya psicogenética) de un lenguaje, o con las etapas de un sector de historia económica.. nos hallamos en presencia de una construcción con dirección débil, POR LA CARENCIA DE UNA EQUILIBRACION PROGRESIVA DE CONJUNTO, que se ve así reemplazada por una secuencia parcialmente aleatoria de desequilibrios y reequilibraciones." (Piaget, 1979/1967, p. 208, e. n.). No es casual que la idea de equilibración (y con ella el planteamiento piagetiano en su conjunto) se haya estrellado contra el muro de la historia.

17. No olvidamos que en 1932 Piaget publicó su trabajo "El criterio moral en el niño", en el que aborda un problema no derivado ni de las ciencias naturales ni de las Matemáticas o la Lógica. Sin embargo, no consideramos que esto obligue a una modificación del planteamiento expuesto. Véase, para un análisis más detallado la nota 21.

18. Escribiría posteriormente Piaget, en "La formación del símbolo en el niño" (1961/1946, p. 103, e. n.): "...la inteligencia sensorio-motora, que coordina, durante los dos primeros años, las percepciones y los movimientos hasta desembocar en la construcción del objeto permanente, del espacio práctico y de las constancias perceptivas de la forma y de las dimensiones, CONSERVA UN PAPEL FUNDAMENTAL DURANTE EL RESTO DEL DESARROLLO MENTAL y hasta en el adulto mismo: aunque sobrepasada, en cuanto a la dirección de las conductas, por la inteligencia conceptual que desarrolla los esquemas iniciales hasta transformarlos en operaciones racionales, la inteligencia sensorio-motora si--

que siendo, sin embargo, DURANTE TODA LA EXISTENCIA, Y BAJO UNA FORMA MUY ANALOGA A SU ESTRUCTURA CARACTERISTICA DURANTE LOS ESTADIOS V y VI (10 a 18 meses), el ORGANISMO ESENCIAL DE LA ACTIVIDAD PERCEPTIVA así como el INTERMEDIARIO INDISPENSABLE entre las percepciones mismas y la inteligencia conceptual."

19. No es casual la coincidencia entre las características del agrupamiento y las propiedades en términos de las cuales posteriormente (vgr. Piaget, 1975/1966) definiría las estructuras.

20. Cabe mencionar que justamente la categoría de agrupamiento permite a Piaget hacer un planteo más preciso del egocentrismo, que explica su desinterés por la individualidad del sujeto:

"En una palabra, la actividad mental, como la propia actividad científica que la prolonga, progresa sólo mediante un incremento en extensión de sus anticipaciones y de sus coordinaciones; este progreso extensivo va acompañado necesariamente de un progreso intensivo o en profundidad que consiste en rehacer las perspectivas y SEPARAR el universo del individuo o del hombre para concebirle como un sistema SIN CENTRO PRIVILEGIADO, pero en el cual la infinidad de centros de observación posibles se conectan unos con otros gracias a una reciprocidad constituida precisamente por el agrupamiento." (1979/1941, p. 77, e. n.)

21. Habíamos dejado pendiente el análisis de "El criterio moral en el niño" (Piaget, 1977/1932). Trataremos de aclarar ahora por qué lo presentamos separadamente, a la vez que explicamos las razones por las que no consideramos que su contenido obligue a modificaciones en la crítica que hemos desarrollado. En primer lugar, nos interesa señalar que si bien en esta obra Piaget aborda una cuestión tan importante como la del análisis de los juicios morales y la vinculación entre sus resultados y las propuestas formuladas por algunos sociólogos y psico-sociólogos, el tema resultó prácticamente abandonado en trabajos posteriori-

res y no sólo como un área de investigación relevante sino inclusive ni siquiera se menciona, por ejemplo, en uno de sus libros "recapitulación" ("Biología y conocimiento", 1981/1967), ni tampoco en las entrevistas que concedió a J.C. Bringuier -- (Bringuier, 1981), en las que pasa revista a diversos tópicos. Además, revisando los títulos de su extensa obra todavía no traducida a nuestro idioma no encontramos indicios de que el tópico haya sido desarrollado ulteriormente. No está de más recordar que el problema de la necesidad moral (que antecede al estudio de los juicios morales) surge en el contexto de la investigación sobre la causalidad física. Así, consideramos que nuestra afirmación acerca de la inclinación de la balanza en la dirección de las disciplinas formales y las ciencias naturales no es injustificada. Aunque existiesen algunos otros trabajos sobre el tópico de los juicios morales, de todas formas la desproporción sería muy evidente.

El tratamiento que Piaget hace del problema de los juicios morales no representa ninguna ruptura con lo que hasta este momento hemos expuesto: Distingue dos momentos distintos, pero vinculados genéticamente, de la moral: la moral heterónoma y la moral autónoma. La primera se caracteriza porque el egocentrismo y realismo del niño se conjugan con el ejercicio de la autoridad del adulto de modo tal que el niño establece espontáneamente una igualdad entre lo que es bueno y las prescripciones del adulto (y, complementariamente, entre lo que no es bueno y la no observancia de las prescripciones), independientemente de las intenciones con que se realizan los actos y las circunstancias particulares en que se realizan. Cuando el respeto unilateral al adulto va dando paso al respeto mutuo y a la relación entre iguales (cooperación), se logra una moral autónoma que tiene su base en la discusión racional y el respeto mutuo. Esta mo

ral "del bien" es la forma de equilibrio ideal hacia la que --
tiende la relación de respeto unilateral y, como tal, comporta
la elaboración de normas ideales que controlan todas las reglas.
El libro contiene también observaciones bastante interesantes -
acerca de las reglas del juego de canicas, las transformaciones
de las concepciones de justicia retributiva y distributiva, etc.

Aunque el trabajo merecería un tratamiento profundo, des--
borda los fines del presente análisis: Por una parte habría que
rescatar el señalamiento de que una "sociedad diferenciada" favo--
rece la cooperación moral e intelectual; la distinción entre o--
bligación y deber y las críticas que hace a las concepciones de
Faconnet y Durkheim sobre la responsabilidad y la autoridad mo--
ral. Por otra parte, habría que polemizar extensamente acerca -
de la concepción de Piaget sobre la diferencia entre las cues--
tiones de hecho y las de derecho, sobre su concepto casi román--
tico de cooperación, sobre la suposición de que la cooperación
es la tendencia de equilibrio tanto de la moral del individuo -
como de la evolución social, etc.

22. Conviene recordar un comentario de Lukács (1965), que si -
bien no es completamente aplicable al planteamiento piagetiano,
sí lo caracteriza en parte: "Hasta el presente, la teoría del -
conocimiento se ha preocupado muy poco por el pensamiento vul--
gar cotidiano. Es esencial a la actitud de toda epistemología -
burguesa, y ante todo de la idealista, el remitir, por una par--
te, todas las cuestiones genéticas del conocimiento a la antro--
pología, etc., y el no estudiar, por otra parte, más que los -
problemas de las formas más desarrolladas y puras del conoci--
miento científico." (p. 33)

23. No resuelve nada argumentar que Piaget fue un epistemólogo
y no un psicólogo. Recurrir a semejante argumento deja sin re--
solver las dos cuestiones fundamentales que están en juego:

1) ¿Es el pensamiento científico el RESULTADO FINAL del desarrollo del pensamiento? ¿Por qué?; 2) Aunque la respuesta a la primera pregunta sea afirmativa, aún habría que justificar por qué no TODOS los individuos, aún teniendo instrucción escolar superior, lo alcanzan y por qué coexiste con el pensamiento "común" y no se generaliza a la TOTALIDAD del pensamiento del individuo. 24. Además lo reconoció explícitamente (Bringuier, 1981, p. 175):

J.C.B.- Digamos que las preguntas y las respuestas, para usted, permanecen ampliamente en el dominio de la ciencia.

J.P.- Sí, estoy convencido.

J.C.B.- Uno no se imagina que lo real pueda enseñarnos algo sobre él fuera del espíritu científico.

J.P.- Estoy convencido.

J.C.B.- Convencido porque es occidental.

J.P.- Y...sí.

25. Estando el presente trabajo prácticamente terminado, tuvimos ocasión de revisar uno de los últimos libro que Piaget publicó antes de su muerte. Nos referimos a "Las formas elementales de la dialéctica" (1982/1980). Aunque merecería un análisis más detenido, por cuestiones de tiempo solamente haremos algunos comentarios breves. Nos parece que, visto desde el interior del propio planteamiento piagetiano, este libro implica algunos cambios importantes: 1) Se propone que el proceso de equilibración está constituido por una fase discursiva, característica de los momentos de estabilidad, que procede de modo completamente deductivo, y una fase dialéctica, que constituye el aspecto inferencial del proceso de equilibración, es decir, que opera durante la construcción de nuevas interdependencias; 2) Se introduce la categoría de implicaciones entre las significaciones de las acciones, como modo particular de implicación dialéc

tica; 3) Se analizan los resultados de los diversos modos de --
construcción de nuevas interdependencias en términos de las re-
laciones entre lo posible y lo necesario. Si bien estas modifi-
caciones podrían obligar a que matizáramos algunas de las críti-
cas o afirmaciones que hemos hecho, creemos que las líneas gene-
rales que se han expuesto siguen siendo correctas. En todo caso
el problema que se plantea es el de la continuidad entre el Pia-
get de los trabajos anteriores y el de este libro. Sin embargo,
el contenido del trabajo no es lo suficientemente explícito co-
mo para decidir al respecto.

26. Parece que, en alguna medida por lo menos, tal fue el caso
de Piaget (Bringuier, 1981, p. 100, e. n.):

J.C.B.- Bueno, estamos conversando desde hace un tiempo...y ten-
go la impresión de estar frente a un hombre que se encuen-
tra al abrigo dentro de su oficio, de su trabajo. No está
EXPUESTO AL MUNDO. ¿Me equivoco?

J.P.- No, es totalmente justo. Los trastornos de la vida SE SU-
PERAN ((sic)) volviendo al trabajo. Todo desaparece.

B I B L I O G R A F I A.

- Bernal, J.D. La proyección del hombre. Historia de la física clásica. Madrid, Siglo XXI, 1975.
- Bringuier, J.C. Conversaciones con Piaget. Barcelona, Gedisa, 1981 (2a. edición).
- Broughton, J.M. Piaget's structural developmental psychology - III. Function and the problem of knowledge. Human Development, 1981, 24, 257-285 (a).
- _____ Piaget's structural developmental psychology - IV. Knowledge without a self and without history. Human Development, 1981, 24, 320-346 (b).
- Cantoni, R. El pensamiento de los primitivos. Buenos Aires, Amorrortu, sin fecha.
- Castoriadis, C. "Sobre el contenido del socialismo, III: La lucha de los obreros contra la organización de la empresa capitalista" En C. Castoriadis La experiencia del movimiento obrero. Proletariado y organización (vol. 2). Barcelona, Tusquets Editores, 1979, p. 9-67.
- Clastres, P. Investigaciones en antropología política. Barcelona, Gedisa, 1981.
- Coblans, H. "La comunicación de la información" En J.D. Bernal y otros. La ciencia de la ciencia. México, Grijalbo, 1968.
- Coriat, B. Ciencia, técnica y capital. Madrid, H. Blume Ediciones, 1976.
- DelVal, J. "Prefacio" En J. Piaget. El mecanismo del desarrollo mental. (Edición preparada por J.A. DelVal) Madrid, Editora Nacional, 1979.
- Gerard, H.B. y Conolley, E.S. "Conformity" En C.G. McClintock (Ed) Experimental social psychology. Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1972, p. 237-263.

- Heller, A. Por una filosofía radical. Barcelona, El Viejo Topo, sin fecha.
- _____ Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Ediciones Península, 1977.
- _____ Teoría de la historia. Barcelona, Editorial Fontamara, 1982.
- Kosík, K. Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo). México, Editorial Grijalbo, 1967.
- Koyré, A. Estudios de historia del pensamiento científico. México, Siglo XXI Editores, 1978.
- Lefebvre, H. Hacia el cibernántropo. Una crítica de la tecnocracia. Barcelona, Gedisa, 1980.
- Lévy-Bruhl, L. La mentalidad primitiva. Buenos Aires, Editorial La Pléyade, sin fecha.
- Lévy Leblond, J.M. y Jaubert, A. (Comp.) (Auto)crítica de la ciencia. México, Editorial Nueva Imagen, 1980.
- Lukács, G. Estética I. La peculiaridad de lo estético. I. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1965.
- _____ "Prefacio" al libro de A. Heller Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Ediciones Península, 1977.
- Magnus Enzensberger, H. "Crítica de la ecología política" En el libro de H. Rose y S. Rose (Comp.) Economía política de la ciencia. México, Editorial Nueva Imagen, 1979.
- Piaget, J. Psicología de la inteligencia. Buenos Aires, Editorial Psique, sin fecha (1947).
- _____ La formación del símbolo en el niño. México, Fondo de Cultura Económica, 1961 (1946).
- _____ Structuralism. New York, Basic Books, 1970 (citado en Broughton, 1981b).

"El papel de la noción de equilibrio en la explicación psicológica" En Seis estudios de psicología. Barcelona, Editorial Seix Barral, 1971 6a. edición (1959)

El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid, Aguilar, 1972 (1936)

"Génesis y estructura en psicología" En el libro de J. Piaget, A. Moles, H.J. Seiler, A. Jacob y M. de Gandillac Las nociones de estructura y génesis. Tomo IV: Psicofísica. Lingüística. Psicología. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1975 (1966)

El juicio y el razonamiento en el niño. Estudios sobre la lógica del niño (II). Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1977 (1924).

El criterio moral en el niño. Barcelona, Editorial Fontanella, 1977 (1932).

"La explicación en sociología" En Estudios Sociológicos. Barcelona, Editorial Ariel, 1977 (1951).

"Introducción: El problema de la explicación" y "Notas finales" En el libro de L. Apostel y otros La explicación en las ciencias. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1977 (1973).

"Introducción" al libro de M. Bunge y otros Las teorías de la causalidad. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977.

(y cols.) Investigaciones sobre la contradicción. Madrid, Siglo XXI Editores, 1978 (1974).

La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1979 (1937).

"El mecanismo del desarrollo mental" En El mecanismo del desarrollo mental (edición preparada por Juan A. DelVal). Madrid, Editora Nacional, 1979 (1941).

_____ "Los dos problemas principales de la epistemología de las ciencias del hombre" En el libro de P. Greco y otros Tratado de lógica y conocimiento científico VI. Epistemología de las ciencias del hombre. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1979 (1967), p. 181-209.

_____ La representación del mundo en el niño. Madrid, Ediciones Morata, 1981 5a. edición (1926).

_____ Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. México, Siglo XXI Editores, 1981 6a. edición (1967).

_____ Las formas elementales de la dialéctica. Barcelona, Gedisa, 1982 (1980).

_____ y García, R. Psicogénesis e historia de la ciencia. México, Siglo XXI Editores, 1982.

Pitch, T. Teoría de la desviación social. México, Editorial Nueva Imagen, 1980.

Rommetveit, R. "On piagetian cognitive operations, semantic competence, and message structure in adult-child communication" En el libro de I. Marková (Ed) The social context of language. John Wiley & Sons, 1978, p. 113-150.

Rose, S.A. y Blank, M. "The potency of context in children's cognition: an illustration through conservation" -- Child Development, 1974, 45, 499-502.

Rose, H. y Rose, S. "La incorporación de la ciencia" En el libro de H. Rose y S. Rose (Comp.) Economía política de la ciencia. México, Editorial Nueva Imagen, 1979, p. 49-71.

Shaw, M. El marxismo y las ciencias sociales. Las raíces del conocimiento social. México, Editorial Nueva Imagen, 1978.

Szaz, T.S. La fabricación de la locura. Barcelona, Editorial -
Kairós, 1981 2a. edición.

Vadée, M. "L'Epistémologie dans la philosophie occidentale con-
temporaine". La Pensée, 1981, 220, 85-97.

Vygotsky, L.S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo -
cultural de las funciones psíquicas. México, Edicio-
nes Quinto Sol, sin fecha.

_____ El desarrollo de los procesos psicológicos superio-
res. Barcelona, Editorial Crítica, 1979.

Walkerdine, V. y Sinha, C. "The internal triangle: language,
reasoning, and the social context" En el libro de I.
Marková (Ed.) The social context of language. John Wi-
ley & Sons, 1978, p. 151-176.

Wallon, H. Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología compa-
rada. Buenos Aires, Editorial Lautaro, 1965.

_____ Los orígenes del pensamiento en el niño. Buenos Ai-
res, Ediciones Nueva Visión, 1976.