



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Psicología**

**DESARROLLO DE LAS NOCIONES DE  
TIEMPO Y CAUSALIDAD HISTO-  
RICOS EN EL NIÑO.**

**T E S I S**

Que para obtener el título de:  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P r e s e n t a n :**

**Martha Estela Castrejón Vácio**

**Nahum Martínez Herrera**

**Directora de tesis: Mtra. Gracia Domingo Ibañez**

**México, D. F.**

**Septiembre, 1986**

M-0015518



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.

## RECONOCIMIENTO

Agradecemos al Lic. Joaquín Figueroa Cuevas la valiosa ayuda proporcionada en todas las fases de elaboración de este trabajo.

A mis Padres, Por haberme estimulado en seguir adelante.

A mi abuelita, Por su cariño.

A mis hermanos, Porque en todo momento cuento con ustedes.

A mis sobrinos, que me generan inquietudes.

A mis amigos (especialmente a Tere), Por apoyarme siempre.

A los maestros que nos ayudaron con su desinteresada ayuda.

A mis Padres:

Martha Ofelia y Enrique

Por su infinita Paciencia

Por el amor que encierra su incesante trabajo.

R:

Delia

Martha Leticia

José Aurelio y Guadalupe

Esther

Anélica y Adán

Aneliquita, Martha Maseli y Hugo Enrique

Cuauhtémoc

Enrique

Hugo

Xóchitl

Juan Manuel

Por las experiencias compartidas.

A mis tíos:

Soledad y José Alberto

Por su apoyo en el final de la carrera.

# I N D I C E

	Página
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I: REVISION DE ASPECTOS TEORICOS	
I. Epistemología Genética.....	11
II. Cognición Social.....	26
III. Enfoque Socio-Histórico.....	41
IV. Psicosociología Europea.....	51
V. Memoria Colectiva.....	69
VI. Análisis Global.....	77
CAPITULO II: REVISION DE ASPECTOS METODOLOGICOS	
I. Epistemología Genética.....	83
II. Cognición Social.....	86
III. Enfoque Socio-Histórico.....	90
IV. Psicosociología.....	93
V. Análisis Global.....	97
CAPITULO III: PROPUESTA.....	102
CONCLUSIONES.....	111
Relación de Citas.....	114
Bibliografía.....	118
Hemerografía.....	121



## INTRODUCCION

En nuestra vida cotidiana, en las conversaciones, por los medios masivos de comunicación, en conferencias, seminarios, libros, etc., frecuentemente nos enfrentamos con imágenes y objetos que directa o indirectamente se refieren a la devaluación, inflación, crisis, democracia, reforma, federalismo, colonización, identidad, carrera armamentista, conflictos en Centro América y Medio Oriente, el apartheid, etc. Y si tomamos en cuenta que con frecuencia a los adultos nos resulta difícil comprenderlos cabalmente ya que desconocemos los antecedentes de esos fenómenos, su relación con los acontecimientos ocurridos en el pasado y la vinculación entre algunos de estos problemas (por ejemplo, crisis y democracia, colonialismo y apartheid), entonces ¿de qué manera los niños aprehenden, construyen y explican estos hechos?

Intentando contribuir a la respuesta de esta pregunta, el presente trabajo es una propuesta para investigar cómo los individuos construyen los conocimientos sociales, de manera específica, la noción de tiempo y causalidad, históricos. Puesto que su construcción es indudablemente necesaria para entender el presente, es decir, comprender que los hechos sociales actuales no son producto de una 'generación espontánea', sin relación con el pasado, sino por el contrario, al ser parte del devenir histórico, están determinados por condiciones antecedentes que son su causa: "La historia responde al interés de conocer nuestra situación presente, éste resultaría incomprendible, gratuito, sin

sentido. Remitirnos a un Pasado dota al Presente de una razón de existir." (1)

Pero comprender el Presente sólo tiene significación en relación al futuro, es decir, permite adecuar nuestra Participación dentro de la sociedad con el fin de transformarla. Concebir las transformaciones de la sociedad como Producto de la actividad de los Propios hombres y tomar en cuenta el contexto en el que ocurrieron podría llevarnos a una mejor comprensión del Presente y Plantear nuestra Participación social desde una Perspectiva más clara y consciente; citando a E.H. Carr: "La historia comienza cuando los hombres empiezan a Pensar en el transcurso del tiempo, no en función de Procesos naturales, sino en función de una serie de acontecimientos específicos en que los hombres se hallan comprometidos conscientemente y en los que conscientemente Pueden influir." (2)

Otro objetivo implícito en la comprensión del tiempo histórico es que permite ubicarnos como miembros de una determinada sociedad, Puesto que como seres sociales tendemos a trascender los límites de nuestro aislamiento individual y sólo alcanzamos un desarrollo Pleno cuando Podemos comprender la dinámica de la colectividad a la que estamos integrados, es decir, cuando valorizamos aquellos aspectos de la realidad que podrían transformarse y aquellos que deben defenderse Para conservar la identidad de los Grupos sociales.

De estos Planteamientos queda claro que la noción de tiempo y

causalidad históricos Posee una gran significación y trascendencia, sin embargo, la Práctica educativa se realiza al margen del conocimiento que se tiene acerca del Propio educando. Es decir, tal Práctica no toma en cuenta los conocimientos Psicológicos referentes al desarrollo intelectual y social del niño, Puesto que al seleccionar y organizar contenidos escolares se Parte de un conocimiento intuitivo acerca de el, en cuanto a lo que es capaz de conceptualizar dado su desarrollo Psicogenético y esto lleva al error de fomentar una enseñanza verbalista y memorística que impide la organización de la información y la comprensión del sentido de lo que son los Procesos históricos.

Pero independientemente de esto, los niños tienen una conceptualización del devenir histórico, que pensamos no es una simple memorización que realiza de la información que recibe en aspectos como la ubicación temporal y espacial de acontecimientos, la significación que da a las circunstancias Políticas, económicas y sociales que determinaron momentos o épocas históricas, y además que la elaboración de la información y significación de la misma siguen un desarrollo que en buena medida, dependen de su interacción con instituciones sociales como la escuela, la familia, los medios masivos de comunicación y las organizaciones sociales en las que Participa.

Para tratar el tema del desarrollo de la noción de tiempo y la causalidad históricos en el niño, realizaremos una revisión de Planteamientos teóricos y metodológicos de cinco líneas de

investigación que aportan elementos para elaborar una propuesta de investigación de este tema.

La primera fuente teórica que revisaremos es el trabajo realizado dentro de la tradición de la Epistemología Genética de Jean Piaget. En 1964 se da a conocer el libro titulado "El desarrollo de la noción de tiempo en el niño", en donde se divulgan las investigaciones y resultados a que llegó este investigador, teniendo como encuadre teórico la Epistemología Genética y como categorías de análisis los conceptos de la física relativista einsteiniana, de ahí que definiere al tiempo como espacio en movimiento. Según este autor, el desarrollo de la noción de tiempo físico en el niño implica un desarrollo intelectual, en el cual hay procesos constructivos que engendran las operaciones fundamentales del orden temporal (orden, simultaneidad, sincronización, ensamble, medida y adición de duraciones). La noción del tiempo consiste en la coordinación operatoria de movimientos a distintas velocidades. En el desarrollo de la noción se pueden observar 4 estadios: sensorio-motor, el tiempo intuitivo, el tiempo operatorio y el uso de las operaciones formales.

Ahora bien, recientemente ha habido un incremento en las investigaciones realizadas acerca de cómo los niños desarrollan nociones acerca de su mundo social desde la aproximación de la Cognición Social. Este es el segundo enfoque que revisaremos, y está fundamentado en los supuestos teórico-metodológicos de la Epistemología Genética, ha surgido como una búsqueda por

dilucidar uno de los aspectos que para Piaget constituyen el desarrollo del niño: el aspecto Psicosocial, de acuerdo a la distinción planteada por él mismo: "En efecto, en el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, lo que se puede llamar el aspecto Psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión escolar, educativa en general; y por otro, el desarrollo que se puede llamar espontáneo... que es el desarrollo de la inteligencia misma; lo que aprende de sí mismo, lo que no se ha enseñado sino que debe descubrir solo..." (3)

Sin embargo, las investigaciones de Piaget apuntaron a ese desarrollo espontáneo de nociones referidas sólo hacia aspectos lógicos, físicos y matemáticos; más la aproximación de la Cognición Social pretende explicar aspectos no desarrollados en los planteamientos de Piaget, en cuanto a la interdependencia entre la sociogénesis y la psicogénesis, en el sentido de que el niño al construir sus conceptos escoge sólo los elementos de las representaciones del medio ambiente que puede asimilar de acuerdo a su desarrollo de estructuras lógicas. Dentro de esta perspectiva, Delval (1983) plantea que el niño construye la representación del mundo social por elementos tales como normas (que estipulan lo que debe y no debe hacer, su aprendizaje es rápido y da lugar a explicaciones rígidas), valores y nociones. Cabe mencionar que para este autor la noción de tiempo histórico es un aspecto central para entender y estudiar al conjunto de nociones sociales, ya que: "La historia no es pues, un aspecto más de las nociones sociales sino que es una dimensión

imprescindible Para entender éstas. Sólo Podemos comprender nuestras formas actuales de vida nuestras instituciones viéndolas como el resultado de un Proceso que no ha terminado." (4)

Otra Perspectiva que abordaremos es la teoría socio-histórica, que toma en cuenta los Procesos sociales que influyen en los Procesos cognitivos. Uno de sus Principales representantes es Vygotsky, quien Planteó como Premisa teórica fundamental el estudio del funcionamiento cognoscitivo en su contexto histórico, así, como el análisis de las acciones interindividuales Para explicar el desarrollo cognitivo. Así, los signos creados Por la sociedad (lenguaje, escritura y números) a través de la historia transforman a la sociedad misma, Por esto: "Vygotsky estaba convencido de que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrearba transformaciones conductuales...el mecanismo del cambio evolutivo halla sus raíces en la sociedad y la cultura." (5) Este autor señaló que la formación de conceptos es un acto complejo del Pensamiento, que Primero se da en una dimensión social (inter-Personal) y luego aparece en una dimensión individual (intra-Psicológica), tal como ocurre en el lenguaje interiorizado. También, con relación a la formación de conceptos, señala que existe una interacción entre las nociones no espontáneas, es decir influidas Por los adultos y las espontáneas, que el niño realiza a través de sus Propios esfuerzos.

Desde una Perspectiva semejante a los Planteamientos de la Teoría Socio-Histórica, Pero con un desarrollo independiente de ésta, la

Psicosociología Europea investiga la construcción colectiva de la realidad, y constituye la cuarta corriente teórica que expondremos. Dentro de estos trabajos se encuentran los realizados por Mugny y Doise (1984) quienes han abordado la relación existente entre el desarrollo cognitivo y las condiciones sociales o el contexto social en el cual se da ese desarrollo, así, plantean que la interacción social que mantiene un niño con otros individuos que actúan colectivamente sobre un objeto, viene a ser el pivote del desarrollo de estructuras cognitivas cada vez más complejas. También es importante señalar que esta perspectiva, al plantear teórica y metodológicamente la mediación de la interacción social, enriquece los planteamientos piagetianos en el sentido de que no es sólo la acción del sujeto sobre el objeto de conocimiento la que hace posible tal conocimiento.

Sin embargo, esta mediación a través de la interacción depende de las representaciones de la realidad que tienen los individuos, pero ¿hasta qué grado intervienen estas representaciones en su actividad cognitiva? y ¿hasta qué grado son independientes, o bien, determinan la actividad cognitiva? Moscovici (1984) responde a estas interrogantes postulando que:

- 1 Ellas hacen convencionales a las personas y eventos con los que nos enfrentamos. Les dan una forma definida, los localizan en una categoría dada y los establecen gradualmente como un modelo con ciertas características, que es compartido por un grupo de personas. De esta forma, cada experiencia se añade a una realidad que ha sido determinada por convenciones y al mismo

tiempo determinará sus límites distinguiendo aquello que es significativo de lo que no lo es, vinculando la Parte con el todo y asignando cada elemento a una categoría distinta.

2. Las representaciones Prescriben lo que nosotros deberíamos Pensar, es decir, que los individuos al nacer dentro de una sociedad concreta seremos influenciados Por la estructura y tradición de ésta. Todos los sistemas de clasificación, todas las imágenes y todas las descripciones que circulan dentro de una sociedad -dice Moscovici- implican un vínculo con un sistema de imágenes Previas, una estratificación de la memoria colectiva y una reproducción en el lenguaje. Sin embargo, las representaciones, que son compartidas Por el grupo, al entrar en, e influenciar la mente, son re-Pensadas, re-citadas y Por tanto implican una acción de los individuos sobre el conocimiento.

En resumen, toda interacción Presupone una representación y las representaciones sociales influyen la conducta del individuo que participa en una colectividad, se crean en el interior, es decir, en el pensamiento individual; son el producto de acciones y comunicaciones, condicionan y responden a la conducta y a la estructura social.

¿Pero cuál es la representación que tiene la sociedad acerca de los niños? y ¿de qué manera dicha representación determina la información y la educación que se les da? Al respecto, Marie Jose Chombart de Lauwe (1984) plantea: "La interacción del niño con sociedad varía de acuerdo con el status asignado a su grupo de edad y a los modelos presentados Por sus Padres, maestros, instituciones infantiles, el medio y su ambiente inmediato..."

(6) Para esta autora las ideas que se tengan de los niños poseen



una gran significación en relación a la transmisión social, en tanto que guían aquellos valores y contenidos inculcados a éstos. "También facilitan la comunicación entre los individuos y de manera más particular, entre las generaciones al sugerir a los niños cómo deben percibir e interpretar tanto a los sujetos como a los objetos." (7)

Como se señaló anteriormente, en la construcción de las representaciones sociales interviene una memoria colectiva. Maurice Halbwachs es un sociólogo que ha profundizado en la construcción de esta memoria colectiva, y constituye el último enfoque que revisaremos. Para él los grupos forman su identidad al mantener a través de las generaciones aquellos aspectos y sucesos que son significativos para el propio grupo. Por esto es que la memoria se define ante todo por el cuadro social en que se apoya y es éste que da sentido al tiempo y espacio sociales de los grupos.

El desarrollo de este trabajo consistirá en analizar con más detenimiento las perspectivas de investigación ya señaladas. Para este fin, se realiza una Revisión Teórica de los planteamientos centrales de las perspectivas y al final de la exposición de cada una de ellas, se hace una consideración de tales planteamientos tomando en cuenta las siguientes categorías de análisis: construcción, desarrollo, tiempo, historia, causalidad, hombre, sociedad, y las relaciones individuo-sociedad. La elección de estas categorías obedece a que ellas abarcan conceptos que son esenciales para organizar los elementos que integran la propuesta.

En la Revisión Metodológica se describen brevemente las estrategias experimentales utilizadas para investigar los problemas específicos de las líneas teóricas revisadas (Génesis del conocimiento, noción de tiempo histórico, desarrollo de funciones psicológicas superiores, construcción social de la inteligencia y construcción de representaciones sociales). Al final de esta descripción se señala la vinculación de estos elementos metodológicos con nuestra Propuesta de investigación.

La Parte final de este trabajo consiste en Proponer los lineamientos teóricos y metodológicos que consideramos adecuados para estudiar el desarrollo de la noción de tiempo y causalidad históricos en el niño. Esta Propuesta se desprende de las reflexiones realizadas en torno a cada una de las líneas de investigación, y por supuesto, no agota todas las discusiones que puede haber en relación al tema, pero pretende contribuir al proceso de investigación de cuestiones poco estudiadas dentro de la Psicología.

## CAPITULO I

### REVISION DE ASPECTOS TEORICOS

#### I. EPISTEMOLOGIA GENETICA

Una Perspectiva teórica de gran relevancia al estudio de las nociones en el niño es la Epistemología Genética de Jean Piaget.

Las investigaciones realizadas bajo esta Perspectiva dieron luz sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño, acerca de cómo éste conoce el mundo y cuál es la Génesis de ese conocimiento. Los Problemas centrales dentro de la teoría Piagetiana apuntaron a explicar los mecanismos de Producción del conocimiento en dos Planos: a) a nivel del desarrollo del conocimiento científico y b) a nivel del desarrollo intelectual del ser humano. Con relación a éste último punto Piaget planteó un modelo epigenético, es decir, que implica que la Génesis del conocimiento surge de: "...un núcleo funcional de la organización intelectual, que procede de la organización biológica...Esta invariante orientará el conjunto de estructuras sucesivas que la razón va a elaborar en su contacto con la realidad." (8) Tal

núcleo constituye los a Priori funcionales que necesariamente orientan la actividad intelectual del sujeto y que permanecerán de manera invariable: los Procesos complementarios de organización y adaptación (que constituye un equilibrio entre los Procesos también complementarios de asimilación y acomodación al medio ambiente).

Piaget consideró que a los Procesos del Pensamiento u operaciones intelectuales subyacen estructuras reales (cognitivas) que son parcialmente isomórficas a las estructuras descritas por la lógica, esto le dio la pauta para utilizar la lógica y sus modelos como marcos para estructurar los Procesos intelectuales, es decir, formalizarlos: "El álgebra de la lógica puede ayudarnos a especificar estructuras psicológicas y a poner en forma de cálculo aquellas operaciones y estructuras que tienen un carácter central en nuestros Procesos reales de pensamiento... (la lógica) facilita el análisis de las estructuras reales que subyacen a las operaciones intelectuales." (9) Tales estructuras cognitivas se transforman y alcanzan un estado de equilibrio, momento en el cual son susceptibles de ser formalizadas. Así, el desarrollo intelectual pasa por una serie de etapas, cada una de las cuales se define por su estructura propia, con una forma particular de equilibrio. Cada etapa se distingue por su organización, complejidad y diferenciación crecientes.

Piaget planteó que la representación de la realidad por parte del niño ocurre como un proceso continuo a través del desarrollo intelectual que va de un pensamiento egocéntrico hasta llegar a alcanzar el pensamiento racional o reflexivo. Desde una perspectiva egocéntrica, el niño sólo considera su punto de vista, tomándolo como absoluto, es decir, mantiene un contacto superficial y deformante de la realidad exterior en función de su experiencia individual, de sus deseos y afectividad. A través de las interacciones sociales y del desarrollo cognitivo, el niño finalmente llega a tener un pensamiento conceptual que hace posible la cooperación recíproca, la coordinación de varios puntos de vista y la reflexión acerca del universo como una totalidad coherente. A medida que evoluciona su pensamiento es capaz de englobar los fenómenos dentro de una red de relaciones que se alejan de la experiencia inmediata o contacto superficial con la realidad. Es evidente, entonces, que la construcción del pensamiento va de lo individual (egocentrismo) a lo social.

Ahora bien, las investigaciones epistemológicas de Piaget se centraron en torno al desarrollo como proceso constructivo por parte del niño, de cuatro nociones: objeto, espacio, causalidad y tiempo. Son estas dos últimas las que más nos interesan y, por tanto, nos centraremos en ellas.

La génesis de la noción de tiempo la investigó auxiliándose de las categorías de análisis planteadas en el marco teórico de la física relativista de Einstein, en la que el tiempo se define como espacio en movimiento. Desde esta perspectiva, para Piaget la noción de tiempo implica, entonces, el poder coordinar movimientos (desplazamientos en el espacio) a distintas velocidades, ya sea de objetos (tiempo físico) o del sujeto (tiempo psicológico). Sus investigaciones giraron en torno a los procesos constructivos que engendran las nociones de orden temporal (orden, simultaneidad, sincronización, ensamble, medida y adición de duraciones), las cuales constituían sus categorías de análisis.

Piaget planteó cuatro estadios en el desarrollo de la noción de tiempo:

1) Aquél en el que la noción de tiempo no obedece más que a una organización sensorio-motora, es decir, que existen tiempo o lapsos para el niño en la medida en que ejerce acciones sobre su medio, ya que son los desplazamientos de los objetos los que servirán de referentes para ubicar un "antes" y un "después".

2) Aquél en el que el lenguaje hace su aparición y con él, el pensamiento, dando paso a un "tiempo intuitivo". En este estadio el sujeto es capaz ya de reemplazar situaciones concretas o reales, por representaciones, de forma que anticipa los hechos y

Prevee toda una serie de acontecimientos ordenados, con lo cual desemboca en operaciones de sucesión y duración, pero cuyos referentes están aún estrechamente ligados al plano físico (concreto) y esto porque esta etapa se caracteriza a su vez por el egocentrismo y la irreversibilidad.

3) Aquél en el que se arriba a un pensamiento reversible y a la formación de agrupamientos, lo cual permite al niño manejar un "tiempo operatorio", tiempo en el que es capaz de conceptualizar la sucesión, simultaneidad y duración objetiva de los hechos en tanto ellos se encuentran presentes.

4) El último estadio se define por el uso de operaciones formales que dan cuenta de las propiedades cualitativas y métricas de la sucesión, simultaneidad, duración, etc. Así, el niño concibe el presente como un punto en un continuo. El sujeto ya maneja operaciones análogas a las clases y relaciones lógicas, y es entonces cuando maneja el tiempo métrico.

Por otra parte, con relación a la noción de causalidad, Piaget planteó que, de la misma manera que otras nociones, las diversas explicaciones que adjudica el niño a los fenómenos físicos y naturales, por ejemplo, la posición de los astros, los objetos que flotan, las transformaciones de la materia, etc. evolucionan de un egocentrismo inicial hasta una causalidad donde combina la objetividad y la reversibilidad. Así, en un momento de la

evolución cognitiva, atribuye a las cosas una causalidad mágico-fenomenista, de acuerdo a su experiencia inmediata en la que atribuye a sus acciones la causalidad de los acontecimientos, de esta forma, para el niño la luna se "mueve" si él se desplace. Posteriormente, aunque en el plano práctico, descubre que los fenómenos tienen una causalidad independiente de él y que él no es quien la regula (por ejemplo la lluvia, el viento y el movimiento de las nubes); en el plano de las representaciones el niño sigue siendo el punto de origen de los fenómenos que otros controlan. Esta causalidad es la de un artificialismo egocéntrico, en la que atribuye a los fenómenos o las cosas la voluntad de desempeñar papeles que giran en función de él, todo tiene una razón de ser, de manera que el universo tiene un orden y una regularidad, donde él es el centro. Así, el sol está para iluminarnos y darnos calor, la vaca para darnos leche, la montaña para treparla y las plantas para nutrirnos. A este artificialismo egocéntrico, le corresponde un animismo en el que dota a los objetos de una intencionalidad y una finalidad, es decir, a cada acción el niño atribuye un objetivo. Más tarde las explicaciones del niño se convierten en reflexivas, es decir, logra en el plano de la representación explicaciones causales que se acercan cada vez más a la objetividad de los fenómenos, descubre las relaciones y mecanismos que subyacen a éstos a un nivel conceptual utilizando modelos abstractos.



Hasta aquí, en lo que hemos expuesto se ha hecho referencia de manera indirecta a un concepto que estructura la construcción del conocimiento: la acción. El niño no permanece pasivo ante la información que le ofrece el contexto; Piaget habla de una construcción del conocimiento y toda construcción implica la acción del individuo sobre el objeto de conocimiento, incluso esta acción lo lleva a desajustes y contradicciones, mismas que serán resueltas por ella y generarán el desarrollo del conocimiento. La acción transforma al sujeto al mismo tiempo que transforma la percepción (y la manipulación) que éste hace. Cabe entonces hablar de una interacción dialéctica entre el objeto y los esquemas cognoscitivos del sujeto.

A estos planteamientos subyace la concepción que tiene Piaget de hombre, como sujeto epistémico, que como se mencionó anteriormente, desarrolla estructuras cognitivas, producto de la adaptación (asimilación y acomodación) y la organización progresivas que rigen el funcionamiento intelectual hasta alcanzar un pensamiento formal, racional y reflexivo en el cual se representa a la sociedad como una totalidad coherente.

Subyace también a estos planteamientos una concepción de sociedad en Piaget: la cual se evidencia claramente cuando expresa sus ideas acerca de los factores del desarrollo intelectual. Al

respecto Piaget (1972) escribió: "...estas relaciones (sociales) son extremadamente numerosas y complejas. Pues constituyen en realidad una trama continua en la Historia Por la acción de unas generaciones sobre otras, así como un sistema sincrónico de equilibrio en cada momento de la historia. Es legítimo, Pues, adoptar un lenguaje estadístico, y hablar de la sociedad como un todo coherente." (18) En el interior de la sociedad se da un sistema de interacciones, que para Piaget constituyen la totalidad social, que van desde las interacciones diádicas, las de uno con los otros y las acciones de los individuos anteriores con los actuales (interacciones históricas). La sociedad es, entonces, una dimensión necesaria y esencial para el desarrollo intelectual, ya que el conocimiento no emerge meramente de la actividad de los sujetos individuales aislados; sino de las interacciones entre individuos que actúan juntos. Estas interacciones tienen un carácter dinámico, debido a que cada uno de los integrantes demanda y exige que los otros den justificaciones y razonamientos a los juicios emitidos, lo cual obliga a cada uno de ellos a descentrar su pensamiento, tener conciencia de la perspectiva de los otros y arribar a un pensamiento objetivo. Por esto la cooperación constituye el fundamento social del conocimiento.

La naturaleza de esas interacciones sociales implica un desarrollo evolutivo que obedece a la sociogénesis o desarrollo social del niño. A su vez, existe una interdependencia con la

Psicoagénesis, ya que son dos aspectos indisolubles del desarrollo. Piaget plantea que existen 4 estadios en la sociogénesis:

PSICOGENESIS	SOCIOGENESIS
Sensori-motor	El niño se caracteriza por su individualismo puro, donde los otros existen sólo como fuente de placer o dolor.
Pre-operacional	El niño es egocéntrico: no distingue su punto de vista de la perspectiva de los otros, y se centra en las apariencias inmediatas, lo cual le impide discutir, exponer clara y sistemáticamente su pensamiento.
Operaciones Concretas	Logra superar el egocentrismo, situándose entre lo individual y lo social, lo que le permite cooperar, discutir y percibir contra dicciones. En esta etapa es posible la comprensión de conceptos transmitidos en la enseñanza de los adultos.
Operaciones Formales	Emerge el punto de vista social a nivel de las abstracciones, logra un equilibrio entre lo individual y lo social, no puede pensar ya al margen de esta socialización acabada.

Piaget sintetiza lo que es la Sociogénesis en las siguientes palabras: "El yo y el grupo comienzan, pues, por permanecer indisociados en una mezcla sui-generis de egocentrismo y sumisión a las presiones ambientales, para luego diferenciarse y dar lugar a una cooperación de personalidades que han llegado a ser autónomas." (11) A su vez, las interacciones se manifiestan en tres hechos sociales: normas, valores y signos.

Los signos son sociales y convencionales, y representan al pensamiento colectivo. Piaget distingue dos sistemas de signos:

1) Representaciones colectivas ideológicas o sociocéntricas que simbolizan los valores de un grupo social, "...ellas expresan la forma en que los individuos se representan en común su grupo social y el universo; esta representación es sociocéntrica por ser sólo intuitiva e incluso simbólica y no aún operatoria, en virtud de una ley general de todo pensamiento no operatorio, la de estar centrado en su tema (individual o colectivo)." (12)

2) Representaciones colectivas objetivas que constituyen el pensamiento operatorio científico que explican las relaciones hombre-naturaleza. Estas ya se han liberado de las ideologías sociocéntricas.

El niño reconstruye estas representaciones colectivas al seleccionar elementos de ellas, de acuerdo al estadio del desarrollo psicogenético en que se encuentre.

Hasta este momento se han descrito Planteamientos de la teoría de Piaget que son relevantes para el estudio del desarrollo de la noción de tiempo y la causalidad históricas en el niño. A continuación se exponen consideraciones que nos permitirán estructurar nuestra Propuesta.

En primer lugar, el concepto de construcción es básico para el problema que nos ocupa. Como ya se mencionó, la relación de conocimiento Sujeto-Objeto presupone la actividad del sujeto para construir o elaborar el conocimiento. Creemos que, con relación a la noción de tiempo histórico, el niño no realiza una asimilación pasiva de los contenidos sobre los acontecimientos históricos ofrecidos en el curriculum escolar, los medios masivos de comunicación, su familia o instituciones sociales (Partidos Políticos, Iglesias, etc.), sino que asimila sólo algunos elementos; reconstruyendo esos contenidos de acuerdo a los esquemas intelectuales con que cuenta.

Si como ya se mencionó, el proceso de construcción presupone una progresión en la aproximación al conocimiento de la realidad, es decir, presupone un desarrollo a nivel ontogénético; y la génesis de ese conocimiento implica fases que se complejizan a medida que el sujeto resuelve las contradicciones que se originan durante el proceso; y que cada una de esas fases integra y supera el dominio alcanzado en las que le anteceden, se esperaría entonces que la conceptualización que los individuos de la noción de

tiempo histórico, se haga cada vez más compleja. De esta forma, explicaciones que ofrezcan los sujetos acerca de las transformaciones históricas (causalidad) no serán siempre las mismas, sino que estarán en función del desarrollo y que cambiarán cuando éstas sean integradas y superadas por otra más compleja que de cuenta de la realidad de manera más objetiva. En resumen, se esperaría, entonces, que la noción de tiempo histórico responda a un desarrollo en el que las explicaciones que den los sujetos a las transformaciones sociales se complejizen.

La construcción del conocimiento conlleva acciones que el sujeto realiza para asimilarlo. Pero en Piaget estas acciones se reducen al plano intelectual y no se extienden a la acción participativa en los procesos de transformación, ni se señala cuáles son las acciones que derivan de ese conocimiento, y precisamente esto último es lo que quisieramos resaltar en nuestra propuesta de investigación. Creemos que el niño se forma ideas del tiempo histórico aún cuando las personas no se hallan propuesto inculcárselas; tales ideas estarán en función de la representación que se tenga de la realidad, la que a su vez dirigirá su conducta.

Los objetos de la realidad no son puros, ni neutros, ya han sido interpretados y cumplen una función social; son una construcción

de la sociedad. Así mismo, las explicaciones sobre la realidad y sus transformaciones son, a su vez, interpretaciones que el niño reinterpreta. La sociedad brinda el contexto para dar significado a las transformaciones históricas.

Con respecto a las investigaciones realizadas por Piaget en relación al tiempo, consideramos que la noción de tiempo histórico se distingue de la de tiempo definido en términos de la física. Puesto que ésta última implica una concepción cronológica y sus categorías de análisis están dadas en términos cuantificables (espacio, duración, velocidad, etc.), en cambio, la noción de tiempo histórico no sólo se relaciona con una concepción cronológica de él, sino, y lo que es más importante, implica también una vinculación a categorías sociales. Por ejemplo, las transformaciones de la sociedad (guerras de independencia, conquistas y movimientos revolucionarios) y un significado otorgado a ellas.

De lo señalado por Piaget en relación al tiempo, existe un aspecto que consideramos importante para tomar en cuenta en nuestro tema de investigación: la reversibilidad. Para Piaget es esencial la comprensión de la dimensión reversible del tiempo, es decir, al llegar a concebir que el presente es un punto en un continuo que necesariamente se transforma, lo que conlleva una construcción crítica del tiempo en la que se pone en relación el presente con el pasado en un sistema de relaciones que superan o

trascienden lo inmediato. Para nosotros es también importante la dimensión de reversibilidad en el tiempo histórico, ya que implica concebir que además de que el Presente es un Punto en un continuo que necesariamente se transforma, es el Producto de la acción de los hombres sobre su realidad.

Ahora, queremos retomar las ideas Planteadas en torno a la relación que mantiene el individuo con la sociedad. La relación Planteada Por Piaget entre individuo y sociedad es, ante todo, una relación epistemológica, es decir, en términos de la influencia que tiene la sociedad Para determinar el contenido y la interpretación del conocimiento que el sujeto construye. Para este autor, durante el Proceso de socialización la sociedad marca las Pautas Para: "...que la atención del sujeto sea dirigida a ciertos objetos (o situaciones) y no a otros; que los objetos sean situados en ciertos contextos y no en otros; que las acciones sobre los objetos sean dirigidas en cierta forma y no en otras..." (13) En relación al tiempo histórico, el contexto Para interpretarlo está dado Por las distintas concepciones de la historia que responden a intereses de Grupo; una de ellas corresponden al Grupo hegemónico, que Por lo tanto tiene mayor difusión y en la que sustenta su Poder. Ahora bien, ésta no necesariamente es la que da mejor cuenta de la realidad, Pues en esa visión de la historia se enfatizan más unos hechos (Por ejemplo, fechas y Personajes), que otros (Por ejemplo, las acciones realizadas Por los Personajes).



Las interacciones que mantiene el niño resultan ser una dimensión esencial para que construya sus ideas de tiempo histórico, ya que, a través del intercambio que mantiene éste con los otros, logra tener contacto con la información a partir de la cual se forma ideas en relación a la historia.

## II. COGNICION SOCIAL

Las nociones sociales no ocuparon un lugar tan central dentro de la Epistemología Genética desarrollada Por Jean Piaget, como lo ocuparon las nociones físico-matemáticas; sus trabajos en este campo se reducen a estudios sobre el Juicio moral (1932), el concepto de nación, la idea de Patria y la noción de extranjero (1924). Sin embargo, estos trabajos motivaron a otros investigadores Para realizar estudios en la misma dirección: el desarrollo de nociones sociales en el niño (Brooks, Gunn y Lewis, 1978; Turiel, 1978, Kohlberg, 1968,1967; Furth, 1978,1979 y Delval, 1971,1974 y 1981). Juan Delval (1981) señala que existe un retraso en las investigaciones sobre este tema con relación al gran número de trabajos que se han realizado desde la Perspectiva de la Epistemología Genética, acerca del conocimiento de nociones físicas y matemáticas en el niño. Esto obedece a múltiples causas, entre ellas que, Por un lado, existe un sólido cuerpo teórico y empírico que explica el desarrollo de nociones físico-matemáticas en el niño y, Por el otro, sólo existen trabajos fragmentarios que desde diversas Perspectivas Plantean Generalizaciones Provisionales con relación al desarrollo de nociones sociales.

Estudiar las nociones sociales en el niño, -dice Delval- resulta fundamental Para Proponer elementos que apoyen la enseñanza de las Ciencias Sociales, área de conocimiento de gran relevancia que nos ayuda a comprender la sociedad, analizarla y,

consecuentemente, tomar una posición crítica ante ella. Además, la conducta que tenga el niño como integrante de la sociedad dependerá en gran medida de las ideas que se forme acerca de ella y sus instituciones.

Delval señala que las Principales Perspectivas que han investigado el conocimiento social de los niños son:

- La Perspectiva del Aprendizaje Social, cuyos representantes son Bandura, Walters y Sears, quienes plantean que el conocimiento social del niño sigue los mismos principios que los del aprendizaje general.
- La línea de investigación relativa al conocimiento psico-social del niño, que centra sus trabajos en el conocimiento que este tiene de sí mismo, el conocimiento de los otros y el de las relaciones del niño con los otros.
- La línea de investigación derivada de los trabajos de Piaget sobre Juicio Moral en el niño.
- La línea de investigación que se ocupa del conocimiento que tienen los niños acerca de los sistemas de relaciones sociales, instituciones y normas, que rigen a la sociedad.

Es en esta última línea en la que se insertan los trabajos de J. Delval, quien desde la Perspectiva de la Epistemología Genética se cuestiona cómo es la Génesis de nociones sociales, con relación a la Génesis de las nociones físico-matemáticas.

Para este autor las nociones sociales implican al niño grandes dificultades porque hacen referencia a conceptos abstractos: "Son extremadamente difíciles de manipular y no tienen la tradición y el grado de precisión que han adquirido los conceptos de las ciencias de la naturaleza. Nociones tales como la de nación, sindicato, clase social, Partidos Políticos, democracia, etc., son difícilmente aprensibles porque generalmente se refieren a complejas redes de relaciones que ligan a los individuos." (14)

Así mismo, para el niño es muy complejo desarrollar nociones sociales, dado el carácter de su participación social: que en nuestra sociedad es restringida al no tener un contacto directo con el proceso de producción, ni en la vida política de la sociedad.

Delval plantea, desde un enfoque cognitivo estructural, que las ideas o conceptualizaciones del niño acerca de la sociedad se forman a través de un proceso que dista mucho de ser simple y lineal, que está en función del desarrollo psicológico global. Las nociones que el niño tiene, siguen una serie de etapas cuyo orden es invariable, y cada etapa se caracteriza por la amplitud de información que es capaz de manejar; sus representaciones son una reconstrucción que el mismo realiza a partir de la información y hechos dispersos que recibe y percibe de su medio social a través de las conversaciones, de sus observaciones, de lo transmitido por los medios masivos de comunicación, y de los esquemas intelectuales con los que cuenta (que se han formado a partir de su acción sobre el mundo). De esta manera, el niño construye ideas, sabe cosas y plantea hipótesis, acerca de fenómenos sociales mucho antes de que alguien propositivamente

intente explicárselos. Así mismo, las nociones que construye no corresponden necesariamente a las de los adultos, no son reflejo de las de ellos, ya que tales nociones varían, de acuerdo a los instrumentos con que cuenta.

Para Delval son tres los elementos que conforman las representaciones que construye el niño:

1. Normas: que son determinaciones sociales acerca de lo que debe o no hacerse.
2. Valores: que, también, son determinaciones sociales acerca de lo bueno o lo malo.
3. Nociones: que son la comprensión que tiene el niño acerca de los fenómenos sociales.

Las normas y valores se aprenden pronto y cuando se pide a los niños que den una explicación a ellos, dan argumentos rígidos y muy esquematizados; en cambio las nociones dan lugar a explicaciones elaboradas que evolucionan de acuerdo a su desarrollo intelectual. A través del desarrollo se efectúa una interacción distinta y cambiante entre las normas y valores con las nociones. En un principio, los primeros no requieren explicación (lo que ocurrirá más tarde). Posteriormente: "Se va produciendo, sin embargo, una coordinación entre normas y nociones tratando, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones y sirviendo estas para justificar aquellas, aunque en algunos casos se producen conflictos." (15)

Las nociones fundamentales para investigar la comprensión que el niño tiene acerca del orden social y de los fenómenos ligados a la Práctica social son las relativas al orden económico (en cuanto a la comprensión de la Producción e intercambio de mercancías, la función del dinero y las clases sociales) y al orden Político (la comprensión del sistema Político, las relaciones de Poder, autoridad y la evolución de la relación moral-derecho). Los temas Periféricos son las nociones de familia, división del trabajo, escuela, nacimiento-muerte, guerra y cambio social.

Las investigaciones en el campo de la Cognición Social han mostrado que existe una tendencia general en el Progreso o desarrollo de tales nociones, que va desde una causalidad en la cual el niño concibe relaciones aisladas e inmediatas, hasta explicaciones integradoras de relaciones elaboradas y mediatas. En este continuo Delval distingue tres fases:

- Cuando el niño concibe elementos aislados, que hacen referencia a rasgos Perceptivos evidentes o, Generalizando a Partir de uno solo, que puede ser irrelevante; así mismo, únicamente concibe relaciones inmediatas.
- Cuando construye sistemas en los cuales él organiza un conjunto de hechos; Pero tales sistemas coexisten independientemente y están limitados a terrenos específicos.
- Cuando concibe a la sociedad como un conjunto de sistemas múltiples e interdependientes, donde la acción de uno implica un efecto en otro. Esta fase coincide con la de las operaciones

formales y en ella el niño ya es capaz de concebir otras situaciones posibles: "...Puede entender otros mundos, otras sociedades y su propia sociedad en otros momentos, o también concebir formas nuevas para su propia sociedad..." (16)

En cuanto a la noción de tiempo histórico, Juan Delval considera que es una dimensión imprescindible para entender las nociones sociales; puesto que para comprender a la sociedad y sus instituciones es necesario entender que son el producto de un proceso, de un devenir histórico continuo.

Al niño le representa una enorme dificultad concebir el tiempo histórico, noción estrechamente ligada a lo que constituye el cambio social, ya que como lo mostraron las investigaciones piagetianas, la noción de tiempo objetivo requiere de un complicado proceso de construcción. Además de que el tiempo histórico generalmente presupone entender sistemas que ya no existen, y si es difícil entender la sociedad actual en la cual se vive, lo es más comprender aquellas de las que sólo se cuenta con referencias. Delval señala que el niño concibe el mundo social como algo estático, debido a que se centra en la perspectiva inmediata de su experiencia y le resulta difícil descentrarse o poner atención en aspectos que se alejan en el tiempo y el espacio de su realidad. También le resulta difícil concebir el cambio histórico porque concibe un orden heterónimo, donde las normas vienen desde afuera y están dadas de una vez y para siempre (que aunque todos nos pusieramos de acuerdo para cambiar la sociedad, esto no sería posible sólo por ese consenso)

Esta idea de orden heterónomo y la dificultad de concebir la acción colectiva en los Procesos de transformación le impiden al niño Plantearse la existencia de otros regímenes Políticos, económicos y sociales distintos al suyo.

A esto hay que añadir que la Práctica escolar en la que se encuentra inmerso el niño no favorece o estimula la comprensión de la evolución histórica, ya que la enseñanza de la materia de Historia muchas veces les es tediosa al ser tan memorística: se les hace aprender una serie de Personajes, fechas y lugares a los cuales no les encuentra sentido, pues son presentados de manera aislada y descontextualizada, lo que dificulta su comprensión y conexión con el presente. Tal tipo de enseñanza plantea menos dificultades al maestro, ya que éste puede esquematizar procesos sociales que entrañan una dificultad enorme; por eso es que el niño comprende o tiene la idea de que la Historia está determinada por la acción de personajes que son buenos o malos, y que de ellos dependieron los cambios sociales. También se corre el riesgo de que el niño considere la materia de Historia como inútil y aburrida, sin sentido, y lo que es más grave: que su estudio le cause aversión.

En años recientes ha habido un incremento en las investigaciones desarrolladas en relación a este tema del tiempo histórico. Carretero et al. (1983) señalan que bajo la denominación "tiempo histórico" se encuentran distintas denominaciones entre los investigadores:

1. Como una seriación u ordenamiento, generalmente con criterios



cronológicos, de acontecimientos y Personajes históricos, sin establecer relaciones causales entre ellos. Las investigaciones han demostrado que la capacidad de los niños para llevar a cabo dichas tareas varía en función de las operaciones implicadas, así, Por ejemplo, si se pide a los niños seriar 3 datos, estos resuelven la tarea alrededor de los 11 años, Pero si se les Presentan 5 datos, ya sólo un Pequeño Porcentaje de niños será capaz de resolver la seriación satisfactoriamente.

2. Como una seriación de hechos vinculados a la causación histórica, es decir, la serie de acontecimientos se vincula a través de las relaciones causa-efecto que existen. Se ha encontrado que a los niños les resulta más difícil ordenar consecuencias inmediatas y remotas en comparación con el establecimiento de causas.

Los investigadores de este concepto Plantean que la importancia de analizar tareas de seriación consiste en que ésta es un requisito indispensable para establecer relaciones causales más complejas, tales como la continuidad entre el Pasado-Presente-futuro.

3. El tiempo histórico conceptualizado como agrupamiento de acontecimientos concurrentes en tiempo.

4. El tiempo histórico como: "El establecimiento de un sentido de continuidad entre el Pasado y el Presente, que implica aplicación de relaciones causales a largo Plazo y una comprensión de la

sociedad como un Proceso y no como un estado. Esta comprensión no surge antes de la adolescencia." (17)

Carretero et al. hacen referencia al trabajo de Adelson (1972) y manifiestan que este autor encontró que en los primeros años de la adolescencia hay una noción muy primitiva del tiempo histórico, y sólo pueden establecer consecuencias inmediatas. Sólo varios años después pueden establecer consecuencias a largo plazo, cuando son capaces de relacionar consecuencias más remotas de un hecho sobre las consecuencias más inmediatas. Parece ser que a los sujetos les resulta más difícil determinar causas remotas a los hechos, pero cuando logran aplicarlas a una seriación continua de pasado-presente-futuro son entonces capaces de manejar el pensamiento hipotético deductivo en la historia.

Otros autores (Luc, 1979 y Milburn, 1972) se han ocupado de indagar la comprensión que tienen los niños de conceptos históricos, y han encontrado que los adolescentes tienen una comprensión bastante errónea e incompleta de los mismos, ya que tales conceptos presuponen una dificultad cognitiva enorme dado su carácter abstracto. Por ejemplo, los resultados de Carretero et al. señalan la comprensión que niños de 11-12 años tienen de tres tipos de conceptos: cronológicos, sociopolíticos y personalizados. Se encontró que para los niños más pequeños unos conceptos les resultan más difíciles de comprender que otros.

Por ejemplo, los conceptos referidos a aspectos temporales (Prehistoria, neolítico, cronología) y los conceptos socioPolíticos (dictadura, colonia, monarquía) les representan mayor dificultad que los conceptos Personalizados (esclavo, señor feudal, Pueblo nómada). A los niños mayores se les facilita más el comprender los dos últimos tipos de conceptos, no así, los conceptos referidos a aspectos temporales. La dificultad que plantean tales conceptos a los niños radica en su carácter relacional, es decir, que son conceptos que subsumen la relación de uno o más conceptos. Esta comprensión de conceptos se obstaculiza por el hecho de que en muchas ocasiones los maestros dan por implícito su significado, utilizándolo como un concepto sobreentendido.

En otra investigación, De Silva (1972) abordó la comprensión de significados de palabras de textos relativos a hechos históricos y encontró que había un progreso evolutivo lógico en las respuestas de los niños. Así, los más pequeños dan respuestas lógicamente restringidas, y los mayores dan respuestas que denotan la utilización de un pensamiento hipotético-deductivo (que se equipara al pensamiento formal Piagetiano).

La investigación de Carretero et al. (1983) abordó la comprensión que tenían los niños de era cronológica, específicamente de la era cristiana y la era musulmana, y encontraron que los niños de 11 y 12 años no son capaces de coordinarlas, ya que sitúan una era antes o después de la otra, pero no paralela y simultáneamente.

Finalmente, Luc (1979), otro investigador relevante en el área de Cognición Social, señala que el niño sólo puede manejar un limitado horizonte temporal, lo cual le impide ubicar acontecimientos que van más allá de una o dos generaciones.

Por ejemplo, preguntaba a los niños como podrían averiguar lo que ocurrió en su pueblo en los tiempos de Napoleón, y muchos de ellos proponían interrogar a los testigos directos. Menciona que los niños creen que las fuentes (documentos y narraciones) para determinar los datos históricos, tienen un valor indiscutible y no ven la necesidad de hacer una reinterpretación o reconstrucción de ellas. También señaló que los niños confunden el medio para transmitir un mensaje relativo a la historia y el mensaje mismo; por ejemplo, si ven una película de la Edad Media, piensan que efectivamente es una película filmada en la Edad Media.

La necesidad de concebir la historia como una reconstrucción es uno de los principales logros en la comprensión de nociones sociales, ya que implica, según Delval: "...el trabajo que tiene que realizar el historiador seleccionando sus fuentes y dándoles un valor u otro. La dificultad para entender esto depende también de su dificultad para comprender las contradicciones en el terreno de lo social." (18)

En los trabajos de los teóricos expuestos hasta el momento se encuentra implícita una concepción de hombre, que supone a un

sujeto epistémico que conoce y construye la realidad social a partir de la experiencia en su relación con el mundo, y del uso de sus medios intelectuales.

En el transcurso de esa construcción el hombre tiene la posibilidad de actuar sobre su realidad y por tanto de asumir una posición ante ella.

En cuanto a la concepción de sociedad, queda implícita la idea de ésta como un conjunto de sistemas que interactúan recíprocamente, conformando una red de relaciones complejas que por su interacción, los cambios ocurridos en uno repercuten en los otros, dando como resultado la evolución de todo el conjunto. Furth (1976) es más radical en este sentido y propone la existencia de relaciones lógicas que subyacen a la sociedad:

"Las instituciones sociales no existen como objetos concretos sobre los cuales actuar, sino son entidades abstractas que pueden ser formalizadas en un lenguaje proposicional. El sistema educativo, la compañía comercial, el sistema político, la perspectiva histórico-geográfica, sólo se conciben adecuadamente en una complejidad de proposiciones interrelacionadas."

(19).

En cuanto a la interacción que existe entre el hombre y la sociedad, se postula que no ocurre una socialización pasiva, en la que la construcción que el sujeto hace de la realidad está en función de la influencia que ejercen las diversas instituciones que conforman la sociedad, sino que, es el propio sujeto quien al tiempo de conocerla, la reconstruye.

Si se concibe al hombre como un sujeto epistémico y a la sociedad como un complejo de relaciones entre sistemas, entonces, la relación que se establezca entre ambos, estará marcada por el nivel de comprensión que tenga el sujeto, de la complejidad de las relaciones sociales. Es por esto que un niño pequeño cuya comprensión es egocéntrica, mantiene una relación distinta a la que mantiene un niño mayor, que concibe posibles cambios en la sociedad. Por otro lado, las normas y valores que le son impuestos (porque sólo tiene que interiorizarlos), además de los contenidos de las nociones transmitidas por los agentes de socialización, determinarán su relación con la sociedad.

Una vez que se han expuesto algunos de los principales planteamientos de investigadores que han abordado la construcción de nociones sociales en el niño, a continuación se realizará un análisis de los mismos, con el fin de obtener elementos que sean útiles para el tema que nos ocupa: el desarrollo de las nociones de tiempo y causalidad históricos en el niño.

Tomando en consideración que los fundamentos teóricos en que se basan los trabajos de las líneas de investigación que acabamos de reseñar, son los de la Epistemología Genética, señalaremos como relevantes para nuestro trabajo, las ideas manejadas en estas investigaciones con relación a la construcción y progresión en la representación de la realidad, que el propio individuo realiza. Sin embargo, disentimos con la idea de que para que realicen tal construcción, los individuos deben contar con instrumentos

intelectuales, considerados por estos teóricos como la condición suficiente y necesaria, para la construcción de nociones sociales, pues pasan a un plano secundario, el contexto social en el que ocurre tal comprensión. Al proponer la idea anterior y suponer la existencia de relaciones lógicas en los fenómenos sociales están dejando de lado precisamente las características involucradas en la comprensión de tales fenómenos: la valoración, la arbitrariedad, la historicidad, y en general los valores extra-lógicos. Es por ello que concluyen que: una vez que los sujetos han alcanzado el estadio de las operaciones formales, propuesto por Piaget, son capaces de comprender la complejidad de la sociedad y emitir juicios de una manera racional sobre ella; que es por existir en el desarrollo del pensamiento una secuencia invariante, que el pensamiento de los niños más pequeños, en comparación con el de los mayores, es conservador sencillamente por las diferencias intelectuales (Delval, 1983); y que la idea de cambio social no se manifestará sino hasta que su propio desarrollo se lo permita.

Nuestra posición es que: para que el niño se ubique dentro de un contexto, lo analice y lo critique, como pretende Delval, no basta con alcanzar un desarrollo intelectual formal y descubrir las relaciones lógicas que se supone estructuran a ese contexto, pues al interior de la sociedad existen una serie de luchas ideológicas entre los diversos grupos que la conforman, originando contradicciones no susceptibles de formalización lógica; sino que, es necesario que contextualice los fenómenos; que comprenda que esas contradicciones son originadas y resueltas

Por la acción de los Propios hombres; que las normas y valores que le son "impuestos", son un Producto histórico, y además, que no son "impuestos" de igual forma y Grado Para todos los individuos; y que él mismo es un ser histórico. La comprensión de nociones, entre ellas las de tiempo y causalidad históricos, no sólo encierran una dificultad cognitiva, sino también una dificultad social.

Por otro lado, con relación a las investigaciones de tiempo histórico, observamos que la dimensión de reversibilidad, tan importante en Piaget Para alcanzar la noción de tiempo, no es reportada como categoría utilizada dentro de las investigaciones, lo que indudablemente es una limitación Para estos trabajos. La mayoría se refieren a aspectos cronológicos, de seriación y comprensión de conceptos, y casi no existen sobre tiempo histórico, entendido como una continuidad Pasado-Presente y sus relaciones causales, y al significado atribuido a los cambios históricos.

Nosotros manifestamos la necesidad de incluir la reversibilidad, como dimensión indispensable en el estudio de las nociones que nos ocupan. Pues la asimilación de ella facilitará al niño comprender el devenir histórico del hombre y la sociedad.



### III. ENFOQUE SOCIO-HISTORICO (ESCUELA SOVIETICA)

Una aproximación teórica que ha priorizado el papel del contexto socio-histórico en el desarrollo de los procesos psicológicos, es la Escuela Soviética. Las necesidades prácticas y el desarrollo social alcanzado por la implantación de una educación popular masiva contribuyeron al avance de esta escuela en la que los procesos psicológicos del niño se estudian no de una forma aislada, sino como un conjunto, como un proceso que tiene lugar en una determinada sociedad y bajo condiciones concretas; la infancia es, pues, considerada como un fenómeno social. (Bustamante, 1979).

Vygotsky, uno de los principales representantes de esta escuela realizó grandes aportaciones que contribuyeron a su desarrollo. Inspirado en la filosofía materialista dialéctica postuló la Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas. En ella plantea que puesto que el desarrollo orgánico (incluidas las funciones psíquicas) ocurre dentro de un medio cultural, tal desarrollo es un proceso históricamente condicionado. La psiquis es modelada por la historia de la sociedad.

Aplicando el método histórico-genético sostuvo que la actividad psíquica no puede ser entendida como un fenómeno dado de una vez y para siempre, sino más bien, como producto de una evolución filo y ontogenética determinada por el desarrollo histórico y cultural del hombre. Su trabajo comprende la crítica a la psicología biologicista y a la psicología tradicional. A la

Primera le criticó que estudiara al hombre como si sólo fuera producto de las leyes biológicas, y a la segunda cuestionó la abstracción que hacía del medio al hablar de funciones Psíquicas como producto de la actividad de un Psiquismo autónomo.

Según Vygotsky, dentro de la actividad Psíquica, el proceso de formación de conceptos es una de las funciones Psíquicas superiores, mismas que implican una Génesis o evolución en la que se sintetizan dos órdenes: Por un lado, la maduración biológica y orgánica, Por otro, la evolución cultural o el desarrollo histórico de la sociedad. Esa Génesis conlleva un proceso dialéctico complejo, en el que interactúan los dos factores, dando lugar a diversos períodos que se caracterizan por su transformación cualitativa y cuantitativa. Para este autor, "... el concepto no es una formación aislada, cosificada que no sufre cambios sino una parte activa del proceso intelectual, comprometida constantemente en servir a la comunicación, a la comprensión y a la solución de problemas..." (20). Los conceptos son el resultado de la evolución de procesos que comienzan en la infancia, pero las funciones intelectuales que integran la base psicológica del proceso para su formación maduran, toman forma y se desarrollan durante la pubertad. Antes de esa edad lo que existe son equivalentes funcionales de los conceptos que en su composición, estructura y operación, son similares a los verdaderos; pero una vez formado el concepto, éste se transfiere o generaliza a otros objetos. La influencia social no puede ser ajena a este proceso y por medio del enfrentamiento a tareas concretas, lleva al joven a arribar al pensamiento conceptual.

Más que funciones innatas heredadas, las funciones Psíquicas superiores del hombre son el resultado de la asimilación individual de los Productos de la cultura humana. En ellas existe una mediatización, a través de un sistema específico de señales formado por símbolos y signos. Llamados también instrumentos Psíquicos, por medio de ellos se realiza una reestructuración en las funciones Psicológicas, de modo que las "funciones Psicológicas Primarias naturales" inmediatas (Percepción, atención, Pensamiento y memoria) se convierten en "funciones superiores" (Percepción categorial, Pensamiento conceptual, atención voluntaria y memoria lógica).

Las funciones Psicológicas se desarrollan en Primer lugar en el curso de la interacción que mantiene el niño con otros niños y con los adultos, es decir, en un Plano social, para Posteriormente internalizarse. Tal es la razón por la cual Vygotsky plantea que la interacción social del niño interviene de manera decisiva en su desarrollo y en la dirección de éste último: "Un Proceso interPersonal queda transformado en otro intraPersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: Primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; Primero, entre Personas (interPsicológica), y después, en el interior del Propio niño (intraPsicológica)." (21)

El lenguaje constituye un ejemplo claro de esta tesis. Para Vygotsky, éste se define por su función Primaria: la comunicación e intercambio social. Su origen está en el contacto comunicativo que tiene el niño con los demás y en el contacto Práctico que mantiene con su entorno. En las Primeras fases el lenguaje es

global y multidimensional. Posteriormente, se interioriza y comienza a tener funciones diferenciadas, como la autorregulación de la conducta del niño, donde éste construye estímulos o recursos internos; así el lenguaje llega a convertirse en el "regulador superior de la conducta". En esta evolución del lenguaje ocurre una transformación tanto en la estructura de su significado, como en su naturaleza psicológica. Así, el significado de las palabras está sujeto a un proceso evolutivo, pues no sólo cambian los contenidos de las palabras, sino también el modo en que se generaliza la realidad (la cuál se refleja a través de las palabras).

En estos planteamientos se vislumbra la concepción que Vygotsky tiene de hombre: como síntesis de la relación social. La influencia que tuvo de la filosofía del materialismo dialéctico le llevó a concebirlo, de igual forma a la de Marx y Engels: como un ser histórico que transforma a la naturaleza, transformándose a sí mismo en este proceso; es por tanto un ser activo que altera el medio con ayuda de instrumentos. Esta transformación no sólo abarca la naturaleza exterior, sino también la naturaleza interior o psicológica del hombre, y es esta última de la que se ocupó Vygotsky. Por esta razón, para él, el hombre es capaz de crear los instrumentos psíquicos (símbolos y signos) que le permiten interactuar con su ambiente físico y social, que se revierten luego al proceso de su desarrollo.

Esta actividad Psicológica, y su forma superior que es la conciencia, es regulada por la actividad Práctica, externa y material del individuo, ambas son formas de una misma actividad, en la que la interna, es originada por la externa.

La sociedad de la cual forma parte el sujeto, señala Vygotsky, evoluciona de acuerdo a leyes del materialismo histórico y su importancia es de primer orden en el desarrollo de los procesos psicológicos. Como resultado del proceso de transformación productiva (trabajo) la sociedad demanda al sujeto la subordinación de este a las exigencias del grupo, lo que repercute en la transformación de los mecanismos reguladores de la conducta: así, la regulación individual de ésta se origina en la regulación social.

El individuo nace en un contexto cultural en el que existen símbolos y signos, que constituyen la herencia cultural que el sujeto asimila a través de un proceso en el que los objetos intervienen como objetos sociales pues conllevan una forma de acción elaborada a través del desarrollo cultural. En la siguiente afirmación se expresa la importancia que para Vygotsky tiene la sociedad: "La naturaleza de la sociedad debe ser vista primariamente como el factor determinante en la conducta humana. El concepto total del desarrollo cultural del niño depende de la aceptación de este punto." (22)

Ejemplo del papel de la influencia de la sociedad, sus formas de organización y sus mecanismos de interacción, sobre los procesos psicológicos superiores lo constituyen los estudios de Luria

(1976) realizados desde esta Perspectiva sobre el funcionamiento cognitivo en situaciones de cambio cultural y de organización social, ocurridos en la Union Soviética en los años treinta, cuando se introdujeron Programas de mecanización y colectivización del trabajo, y de la Propiedad, que dieron lugar a que campesinos y Pastores se incorporaran a formas colectivas de trabajo, convivencia y campañas de alfabetización. Esto permitió comparar las funciones Psicológicas transformadas Por esos Procesos de cambio, ya que analizaron desde culturas nómadas de Pastoreo hasta Granjas colectivas Para demostrar la diversidad cultural de los Procesos Psicológicos superiores.

Como Luria, existen otros continuadores de la línea teórica de Vygotsky que han enriquecido sus Planteamientos. A continuación señalamos algunas de estas aportaciones.

Zinchenko (1969), de la Escuela de Kharkov, cuestiona la distinción que Vygotsky hizo entre los Procesos Psicológicos naturales-inferiores y los culturales-superiores, argumentando que los primeros poseen también un carácter activo y una determinación cultural al igual que los segundos. Basándose en su investigación sobre Percepción en niños de pocos meses de edad, comprobó que al mirar estos un objeto, mostraban diferentes Patrones de movimiento de ojos, que no Podían ser atribuidos exclusivamente al Proceso de maduración, sino que "...de acuerdo a él, estos hechos indican que en la ontogénesis se desarrollan acciones Perceptivas. Estas acciones tienen una estructura específica, única, como resultado del manejo que el niño tiene de la experiencia sensorial de la sociedad..." (23)

Con relación a la importancia de la interacción, investigaciones recientes (Forman y Cazden, 1984) han demostrado que el contexto interactivo en el que los niños resuelven conjuntamente tareas asignadas, resulta ser determinante para interiorizar los razonamientos que primero requieren de una comprensión social. Para estos investigadores, la interacción entre los propios niños es un contexto intermedio entre las interacciones sociales y externas adulto-niño, y el lenguaje interior del propio niño. En este tipo de interacciones él tiene la oportunidad de manejar las herramientas necesarias para resolver problemas; las cuales surgen en situaciones de cooperación en las que los niños se hacen preguntas, se refutan, se contestan, se dirigen órdenes y se corrigen entre sí.

Van der Veer (1985), señala que los psicólogos de la Escuela de Kharkov plantean que el desarrollo de los procesos psicológicos no sólo se da a partir de la interacción social, sino a través de la interacción con objetos y alrededores influenciados por la cultura. Así mismo, proponen que la influencia de ésta no se restringe a la interacción social (asociación del niño con adultos) y al habla, pues, existen tipos de comunicación no verbal, como los presentados durante la fase preverbal de los niños en la interacción con los adultos.

Cole (1984) y Van der Veer (1985), coinciden en señalar que el concepto de actividad está parcialmente articulado en la obra de Vygotsky, y que debería ser central en esta teoría, ya que, las acciones de los individuos no son dirigidas sólo a sus semejantes.

Finalmente, otra de las aportaciones a la teoría de Vygotsky que nos parece relevante, es la investigación de Wertsch (1981), ya que constituye un esfuerzo por demostrar en el plano empírico cuál es el proceso de transición del funcionamiento interpsicológico (que implica que una regulación exterior) al funcionamiento intrapsicológico (que supone la autorregulación) en el caso de una situación comunicativa, de manera específica del habla egocéntrica. Wertsch investigó las formas de interacción madre-hijo, en una situación en la que el niño tenía que armar un rompecabezas y la madre podía ayudarlo a solucionarlo. Encontró que en esta interacción existen diversos niveles de regulación comunicativa que van desde un nivel en el que a los niños les resulta difícil interpretar la regulación de los adultos hasta otro en el que el niño ya ha interiorizado la regulación que antes ofrecía la madre.

Todo lo expuesto hasta aquí en relación a los planteamientos de Vygotsky y sus continuadores, nos parece muy válido para enmarcar el estudio de nuestro tema: el desarrollo de las nociones de tiempo y causalidad históricos en el niño. Realmente pocos teóricos de la Psicología Evolutiva otorgan un papel determinante y esencial al contexto socio-histórico en el que se encuentran inmersos los sujetos, de ahí que los planteamientos de este enfoque merezcan ser tomados como un marco global en el que se puede ubicar el estudio de la génesis de nociones sociales. Coincidimos con él en reconocer la dimensión de la relevancia del contexto para que el niño conceptualize la realidad, ya que este contexto le brinda creaciones o elaboraciones culturales, que dan



cuenta de lo que ha sido el devenir histórico. El contexto socio-histórico supone un marco de relaciones sociales en el que los actores enfatizan, soslayan y deforman ciertos hechos históricos; esta información viene a influir y conformar las ideas que se forma el niño, razón por la cual resulta insoslayable determinar cuál es el contexto sociohistórico en el que los niños están conceptualizando las transformaciones históricas.

A diferencia de los autores analizados anteriormente, Vygotsky propone que la dirección de la evolución en la formación de conceptos va del plano social al plano individual. Consideramos que esta perspectiva refleja la preeminencia otorgada a la naturaleza social del hombre. Por esto también reivindicamos que la mediación social en la que interviene el niño resulta ser decisiva para conformar sus conceptualizaciones.

Asimismo, los planteamientos de este enfoque con relación a su perspectiva evolutiva, nos parecen adecuados para abordar el tema que nos ocupa, ya que las conceptualizaciones de los niños implican una génesis, que como ya se mencionó, es un proceso complejo que sintetiza factores internos y externos.

Algo que también nos parece relevante del enfoque socio-histórico para tomar en consideración, si se quiere investigar las nociones sociales, es la dimensión simbólica y la significación que se confiere a la realidad. El contexto de la interacción social

Precisamente se mantiene a través de la actividad simbólica, así los niños construyen sus ideas a través de la significación que dan a la conducta y discursos de las personas con las que tienen contacto. El contexto socio-histórico es una totalidad de creaciones de los sujetos sociales, que se manifiestan como productos simbólicos: y es mediante la actividad simbólica que los aprehendemos y organizamos. Con relación a las transformaciones históricas, los niños otorgan una significación a los contenidos culturales que dan cuenta de la historia, mismos que conllevan un carácter simbólico.

En términos generales, la obra de Vygotsky y sus continuadores constituye un marco global para investigar el tema que proponemos, dada la importancia que confiere a las categorías de desarrollo, contexto socio-histórico, interacción social y actividad simbólica. Por esto, investigar nuestro tema desde esta perspectiva, resultaría enriquecedor tanto para aportar evidencias a esos planteamientos teóricos, como para comprender las nociones sociales del niño desde un marco psicológico cuyo planteamiento ontológico reconoce la importancia de la naturaleza histórica y social del niño.

## PSICOSOCIOLOGIA EUROPEA

La Psicología Social Europea contemporánea se sustenta en una tradición sociológica cuyos antecedentes se encuentran en los trabajos de Marx, Wundt, Durkheim y Mead sobre los productos colectivos. Es por ello que el énfasis de sus investigaciones está puesto en las relaciones sociales y no en los procesos individuales; por eso es que también surge como crítica a la tradición anglosajona, que al abordar los procesos sociales, los explica por la presencia de los individuos que componen un grupo, extrapolando a ellos los resultados de la Psicología General.

El modelo teórico que subyace a la propuesta de los psicólogos europeos (Moscovici, Mugny, Noize, Herzlich, Kaës, Cédol, Chombart de Lauwe, Abric, Plon, et. al.), supone que la interacción simbólica de los sujetos en un ambiente social común, establece las bases para que emerjan los fenómenos psicosociales centrales: la comunicación y la ideología. Están interesados en comprender cómo ocurre la organización del conocimiento en la sociedad, cómo se establecen las relaciones interindividuales en el contexto de las relaciones sociales, cómo se generan los movimientos sociales a través de los cuales la sociedad se transforma y, cómo es que se crea una realidad social común.

Un elemento que consideran, interviene en el proceso por el cual ocurre esta construcción de la realidad, lo constituye el

fenómeno de las representaciones sociales, entendidas como una forma particular de conocimiento, de apropiación de los objetos físicos y sociales externos; que constituye el marco de referencia inmediato para percibir y reconstruir los fenómenos: haciendo familiar lo no familiar, asimilando lo extraño a lo conocido y confiriéndole un determinado significado. Así, un objeto social queda inscrito en nuestro universo, en un contexto que resulta inteligible e interpretable. Además, son mediadoras entre estímulos y respuestas, en tanto determinan el carácter de los estímulos y orientan las respuestas que elicitán.

El carácter social de las representaciones está dado por el origen de las mismas: son producto o creación colectiva que emerge de la relación y comunicación que se establece en una comunidad que comparte lenguaje, valores, memoria, etc.; son producto de la elaboración de generaciones, es decir, son históricas y culturales, por lo que poseen contenidos precisos. Esto no quiere decir que las representaciones sociales de los sujetos sean un mero reflejo ideológico de los discursos que manejan los miembros de su grupo social; no, más bien derivan de la situación social global, el involucramiento de los sujetos en su propio grupo, de su cultura y de su experiencia colectiva. Es decir, existe una relación recíproca entre el grupo y las representaciones sociales, en cuanto a que éstas son creadas por el grupo y, a su vez, éstas consolidan la estructura interna de cada uno de los individuos y la del grupo en general.

Resumiendo, las representaciones sociales son un proceso de construcción simbólica de la realidad y poseen un contenido.

Pero, ¿cuáles son las condiciones para que emerjan estas representaciones sociales? Moscovici (1961), señala que esencialmente existen tres condiciones:

-Cuando existe un desfase entre la información que tenemos sobre un objeto social y la información necesaria para tener un conocimiento sólido del mismo.

-Cuando dirigimos o focalizamos selectivamente nuestra atención a ese objeto social.

-Cuando estamos presionados socialmente a hacer inferencias u obtener un significado a ese objeto.

El juego de las tres condiciones determina el estilo, cualidades formales y grado de estructuración de las representaciones sociales.

Según Henzlich, traducción: "...la disparidad de posiciones frente a un objeto socialmente significativo, aprehendido en un contexto siempre móvil y marcado por el carácter conflictivo de las relaciones sociales (...), la representación social es para cada grupo apropiación del grupo, busca un sentido en el cual podrá inscribir la acción." (24)

El contenido de las representaciones sociales es analizable según tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación. La primera es la dimensión más primitiva, expresa la orientación global positiva o negativa respecto del objeto de la representación. La segunda, se refiere a la organización

cuantitativa y cualitativa de los conocimientos que posee un grupo con respecto de un objeto social. La última hace referencia al modelo social, imagen o contenido concreto y limitado, de las propiedades del objeto de la representación; la jerarquización de los elementos que componen la imagen constituye el campo de la representación.

Si se concibe el fenómeno de las representaciones sociales como un proceso, su dinámica entonces implica, según Moscovici, dos fases inseparables:

-Anclaje: que consiste en clasificar o nombrar lo exterior en el contexto de categorías que ya poseemos de manera que nos resulte familiar. Así, cuando tenemos contacto con sucesos u objetos que nos resultan novedosos, tratamos de traducirlos a categorías que sean familiares y consistentes con las que ya conocemos. De esta manera, una vez que hemos aprehendido lo extraño, podemos interpretarlo y comunicarlo.

-Objetivación: que es la transferencia de algo abstracto a algo tangible o concreto, de tal manera que pueda manipularse; para ello seleccionamos elementos o rasgos de un objeto social (abstracto) y le conferimos un significado, es decir, los inscribimos en nuestro universo conformándolos en una imagen coherente, que integra una multiplicidad de información que proviene de la experiencia individual y colectiva.

A través de los procesos de objetivación y anclaje se generan las representaciones sociales que nos permiten estructurar la

realidad. Al realizar esto, siempre se buscan explicaciones significativas a aquellos fenómenos que ocurren a nuestro alrededor, ya que asumimos que no son algo fortuito, sino que tienen una causalidad. Esta causalidad, plantea Moscovici, proviene de la idea que tenemos acerca de la realidad, la cual gobierna nuestras percepciones e inferencias; de ella deriva nuestro sistema de representaciones sociales. La causalidad se da de acuerdo a categorías contrastantes, atribuyendo, ya sea una causalidad personal, que hace referencia a explicaciones en las que sólo se toman en cuenta elementos aislados para dar cuenta de algún suceso o fenómeno, o bien, una causalidad situacional, que da lugar a explicaciones que abarcan la totalidad de los elementos que intervienen en los fenómenos. Así, las clases dominante y dominada de la sociedad no tienen la misma representación de la realidad, ya que juzgan los fenómenos de acuerdo a sus propias categorías.

Ahora bien, el fenómeno de las representaciones sociales también implica una génesis a nivel de los individuos, desde la infancia hasta la madurez, ya que como señala Moscovici, existe la necesidad de no ver: "...al hombre civilizado joven como prototipo de la raza humana e ignorar todo fenómeno genético, y esto nos lleva a un concepto más general, de un vínculo entre la Psicología Evolutiva y la Psicología Social (...) en ambas el fenómeno de la representación social juega una parte central, y esto es lo que tienen en común." (25)

Chombart de Lauwe (1984) es una de las investigadoras de la Psicología europea que ha centrado su interés en las investigaciones relacionadas con la infancia en la sociedad francesa. La importancia de estas representaciones es que juegan un papel central en el proceso de socialización y en la transmisión social que implica este, ya que dependiendo de la representación que tengan los adultos acerca de los niños, ofrecerán: determinados contenidos educativos, contenidos de los medios masivos de comunicación, juegos y espacios físicos para que realicen sus actividades. Los niños a través de las representaciones sociales comprenderán su entorno, se comunicarán, utilizarán los espacios físicos, se relacionarán con los demás y asimilarán determinados contenidos.

Para Chombart de Lauwe, la representación se construye en un campo de interacción que abarca a:

- 1) La sociedad: entendida como la totalidad de elementos y condiciones que se estructuran para determinar la socialización, tales elementos integran las condiciones socio-económicas, espacio-geográficas, culturales, ideológicas e institucionales.
- 2) El niño: como individuo activo que pertenece a una determinada categoría o grupo de edad, medio social, así como con características personales, edad, sexo, historia, etc.
- 3) Relaciones inter-subjetivas: que en una sociedad capitalista están marcadas por el dominio y el poder, al pertenecer el niño a un grupo no productivo y por lo tanto excluido de la participación en las decisiones de la vida social.



Estos tres elementos son dinámicos. Por lo que las relaciones que se establezcan entre ellos serán cuantitativa y cualitativamente distintas durante su evolución. De esta forma, las representaciones de los individuos se transformarán en la medida en que ellos, sus interacciones, y la sociedad lo hagan también. Pues, ellas implican una Génesis que: "...no puede ser atribuida exclusivamente a las estructuras sociales y sus transformaciones. Las representaciones sociales se construyen en el curso de las interacciones entre individuos y su ambiente material y humano. Por prácticas que son respuesta ya sea a coacciones del ambiente ó a los deseos que genera. Se necesita un proceso dinámico total para explicar tal transformación." (26)

De manera específica, Chombart de Lauwe, ha investigado el sistema de representaciones que subyace en los medios masivos de comunicación sobre la infancia, y la manera en que los niños reciben y transforman tales representaciones. Aplicando la técnica de análisis de contenido analizó:

1. El papel de los medios masivos de comunicación como instrumentos de socialización: que por medio de sus contenidos pretenden unificar a los niños en torno a ciertos modelos de conducta (por ejemplo, que defiendan a la humanidad, que sean bondadosos, competitivos, etc.), cumpliendo con ello una función pedagógica, y al mismo tiempo, inculcando pautas de consumo.
2. La situación del niño ante los medios masivos de comunicación: que se caracteriza por las limitaciones de éste en el uso y apropiación de ellos, al estar sujeto a las costumbres de la familia respecto a los medios masivos de comunicación.

Ante la imposibilidad de dominar los Programas, el niño se apropia de ellos, actuando a los Personajes, utilizando sus frases, sus movimientos, Posturas, Gestos, etc. De esta forma, al objetivar el niño a los Personajes, transforma las imágenes de ellos en el soporte de cambio con sus compañeros.

3. Los Procesos Psicosociales desencadenados en el niño: Los niños hacen en parte suyas, más bien, recreen, las imágenes que le proponen una visión de los seres y las cosas; esto supone un marco de referencia que han construido y que constituye el sistema de representaciones que los orienta para interpretar lo exterior. Los factores que intervienen en la organización de su sistema de representaciones son: la clase social a la que pertenece su familia, su categoría de edad, sexo, Personaje o Personajes con los que se identifican y la imagen de sí mismos, sus costumbres, sus experiencias y sus interacciones.

De esta manera, Chombart de Lauwe (1982) ha demostrado que el sistema de representaciones transmitido en los mass-media se caracteriza por exponer un mundo imaginario y paralelo al real, que oculta la oposición niño/adulto, confiriendo al primero una autonomía que en la realidad no existe; muestran "...una imagen de la sociedad que censura y edulcora la realidad. La voluntad del 'politicismo' presente lleva a mostrar una sociedad sin conflictos sociales candentes. La clase obrera está casi ausente. Los problemas que se plantean se resuelven por la amistad y el valor del héroe positivo. La sexualidad apenas existe (...) lo imaginario oculta al niño aspectos de la vida y de la realidad

social con los que, sin embargo, tiene que enfrentarse diariamente: la sexualidad, las injusticias sociales y la violencia." (27) Pero por más veladas que se le den esas oposiciones, el niño es capaz de reestablecerlas al expresar su representación.

En síntesis, las investigaciones de Chomant de Lauze son una aportación valiosa para analizar el proceso de estructuración y los procesos psicosociales, que generan la dinámica de las representaciones sociales relacionadas con la infancia.

Una línea de investigación reciente en la Psicología Europea es la representada por Mugny y Poise, quienes se han abocado a elucidar las relaciones psicosociales que dan origen a la inteligencia, partiendo de planteamientos teóricos de Vygotsky, Mead, Piaget y otros autores, quienes desde diversas perspectivas se han preocupado por el origen y el desarrollo de la inteligencia. Actualmente cuentan con un gran número de investigaciones empíricas, que demuestran la articulación entre el desarrollo de la inteligencia y las interacciones sociales en las que participa el niño. El presupuesto teórico básico que subyace a sus investigaciones es el siguiente: "El desarrollo cognoscitivo no resulta de una simple interacción del niño con su ambiente físico, sino que aquél está mediaticado por las interacciones sociales con otro individuo o otros individuos." (28) Este planteamiento es acorde al postulado de la Psicología en cuanto al estudio de las interacciones de los individuos en sus acciones sobre un objeto. Así, para estos autores los sistemas de interacción social son el pivote del desarrollo cognitivo.

Esta línea de investigación surgió ante la necesidad de articular dos aproximaciones que se han planteado en relación al estudio de la inteligencia: por un lado, la aproximación piagetiana y por otro, el enfoque sociológico de Bourdieu y Passeron, ya que ambas no logran explicar cabalmente los mecanismos por los cuales se construye la inteligencia. Con respecto a este último, Mugny y Poise están de acuerdo en que las desigualdades y diferencias en el ámbito social y cultural

repercuten en el éxito escolar. Pero juzgan que no se ha indagado cómo es que repercuten estas diferencias sociales en las estructuras cognitivas. En relación al enfoque Piagetiano, opinan que este no demuestra cómo es que interviene lo social en la génesis de la inteligencia. Pero en cambio, están de acuerdo con la definición que Piaget hizo de ella: como una construcción de estructuras cognitivas más desarrolladas que resultan de la coordinación de estructuras de nivel inferior. Partiendo de esta definición y centrándose en el establecimiento de las operaciones concretas, Murnu y Doise asumen un modelo tripolar (alter-ego-objeto)\* y proponen que el desarrollo cognitivo está mediado por las interacciones sociales de un individuo con otros individuos. De esta manera, la inteligencia no sólo es un proceso individual, sino que también, y lo que es más importante: "...es un proceso relacional entre el individuo y los otros individuos que constituyen y organizan juntos sus acciones sobre el medio físico y social." (29) Así, la coordinación inter-individual o social genera la coordinación cognitiva individual. Por esto es que atribuyen a la interacción social una causalidad, no lineal ni unidireccional, sino circular y en espiral que se convierte en la fuente del desarrollo cognitivo.

Murnu, Perbet-Clement y Saló (1978) reportan el tipo de investigaciones realizadas en esta línea de trabajo para demostrar la función estructurante de la interacción social, que abarca un conjunto de situaciones experimentales en las que se manipulan interacciones sociales con distintas características, las cuáles

se comparan con situaciones en las que la interacción social está ausente. De esta manera, han analizado situaciones en las que los niños participan en una actividad de forma individual o colectiva, para resolver una tarea que implica conceptos lógicos-matemáticos, de conservación de líquidos, espacio, etc.

Para determinar el progreso cognitivo y en qué medida las interacciones lo han formado, los niños son interrogados individualmente; se observa que los argumentos que ofrecen aquellos que fueron sometidos a experiencia colectiva no los daban durante la situación experimental y que además, los argumentos los generaliza a otras situaciones. Por otra parte, los niños que trabajaron individualmente muestran inferioridad en sus realizaciones.

Se observa entonces, que las realizaciones colectivas de los niños son mejores que las de aquellos que trabajaban individualmente, y que, además, estas mejoras de las respuestas colectivas son INTERIORIZADAS. Pero los progresos que se observan son el resultado del conflicto socio-cognitivo originado durante las interacciones mantenidas en la experiencia colectiva, ya que los grupos experimentales están formados por niños de distintos niveles cognitivos. Los niños de nivel cognitivo superior generalmente perturban el equilibrio cognitivo de otros niños, al centrarse en perspectivas distintas de solución que incluso pueden llegar a oponerse. Un beneficio que obtiene al participar en este conflicto se refleja en que: "...aumenta la probabilidad

de que el niño sea activo y busque la elaboración de una respuesta nueva." (30), en la cual requiere de una regulación social que coordine los diversos puntos de vista. Cabe señalar que, la interacción que los niños mantienen con los adultos también repercute en el progreso cognitivo, no solamente por la información que le transmiten, sino por el conflicto socio-cognitivo que a menudo provocan. Perrot-Diermont (1981) reporta que no en todas las situaciones experimentales se refleja inmediatamente el progreso cognitivo, sino que: "...Parece ser un punto de partida de una coordinación cognitiva de puntos de vista y de acciones que se manifestara más tarde (por ejemplo en los post-testes con la aparición de nuevas competencias individuales." (31)

Si como se ha visto, el progreso cognitivo es más factible cuando se trabaja en una situación experimental colectiva, en vez de una individual, este progreso es aún mayor cuando son involucrados en la tarea materiales significativos que implican relaciones o normas sociales que llevan a los sujetos a un conflicto socio-cognitivo mayor, conduciéndolos a considerar a nivel cognitivo, la posición de los individuos dentro de las relaciones sociales, involucradas en una determinada situación experimental, y las relaciones cognitivas originadas por estas últimas, tiene lugar lo que ellos llaman "marcalle social" que favorece el desarrollo cognitivo.

En términos generales, el modelo teórico de los psicobiólogos

subyace una concepción de hombre que implica a un sujeto activo, que es sujeto y producto social capaz de actuar colectivamente para transformar las condiciones sociales.

La sociedad se concibe como un sistema de relaciones entre individuos colectivos. Esta sociedad no es un ambiente eterno inmutable, sino el antecedente humanizado a las relaciones sociales. Así, Moscovici plantea que el ambiente social: "...está determinado por nuestro conocimiento y métodos de aproximación (...) necesita ser explicado, porque se construye con nuestras técnicas, ciencia, mitos, sistemas de clasificación y categorías." (32)

Las relaciones individuo-sociedad se conceptualizan como un vínculo de mutua interdependencia, ya que la sociedad socializa al individuo. Pero son los individuos colectivos los que socializan a la sociedad. En estas relaciones intervienen procesos económicos, políticos y sociales.

Si como ya dijimos, los teóricos de esta línea de investigación enfatizan lo colectivo más que lo individual, cuando abordan el proceso de construcción de la realidad, la conceptualización del devenir histórico, como parte de ese proceso, creemos, no puede ser explicada como una construcción meramente individual, sino que necesita ser explicada en términos psicosociales. Por esta razón, compartimos su modelo teórico básico, en el que la interacción simbólica entre los sujetos establece las bases de tal construcción. Así mismo, aceptamos los presupuestos epistemológicos básicos que subyacen a este modelo con relación a



la concepción de hombre, sociedad y relaciones individuo-sociedad.

Ahora bien, con respecto al fenómeno de las representaciones sociales, si como afirma Del Valle (s/a), su estudio responde a la necesidad de explicar de una manera clara las formas en las que los sujetos sociales edifican su realidad social y se orientan en ella colectivamente, entonces, creemos que las nociones de tiempo y causalidad históricos implican una construcción, aprehensión y participación, por parte de los sujetos dentro de la sociedad. Es decir, el tiempo histórico existe en tanto un grupo lo construye y le confiere significado, por lo que puede hablarse de una dimensión simbólica de él. De esta manera, los sucesos o hechos históricos son interpretados y reconstruidos no sólo por los historiadores, sino también por la gente "común" en su quehacer cotidiano. Los niños no permanecen al margen de esta construcción. Ellos también se apropian a su manera del devenir histórico y le otorgan un significado: tal construcción surge en tanto interactúan con los demás miembros de su colectividad y con las creaciones que dan cuenta de la historia. Partiendo de esta premisa, si se quiere investigar cómo es que los niños construyen el tiempo y la causalidad históricos, sería conveniente investigar cómo es que a través de los procesos de anclaje y objetivación ya mencionados realizan tal construcción.

Con relación a los dos tipos de causalidad que plantea Moscovici, creemos que estos corresponden a las explicaciones que ofrecen

las personas adultas, pero que las que pueden dar los niños son distintas, ya que el concebir un tipo de causalidad, ya sea situacional o personal, requiere de una génesis. Sería difícil que un niño pequeño brindara una explicación a una transformación histórica, tomando en cuenta la totalidad de elementos que intervienen en ella. Es pues necesario indagar cuáles son los antecedentes del tipo de causalidad planteado por Moscovici.

Este mismo autor (1984), profirió la necesidad de estudiar la génesis de las representaciones sociales a nivel de los individuos, desde la infancia a la madurez. Este es un punto que casi no se ha desarrollado en el marco teórico de los psicólogos europeos, a excepción de la línea de Chombar, de Lauwe, en la que analiza la imagen que los medios masivos de comunicación ofrecen a los niños a través de sus programas; llegando a concluir que los adultos tienen una representación de ellos, de sus intereses, gustos y necesidades, y que entonces los contenidos transmitidos están en función de tal representación. Pero, además, los niños se apropian de esos contenidos y los transforman. Creemos que ocurre algo similar en relación a la construcción de las explicaciones a los cambios históricos.

Los adultos adjudican un tipo de causalidad a los hechos que ocurren y ocurrieron en el mundo y tienen una idea del papel que pueden desempeñar los niños en la sociedad; es a partir de esto que transmiten a los niños determinados contenidos con relación al tiempo histórico, los cuales serán construidos por ellos mas tarde.

Así mismo, un elemento relevante en el trabajo de esta investigadora es el universo de socialización en el que tiene lugar el Proceso de representación social. Para abordar la construcción de tiempo histórico en los niños, de igual manera, se deben considerar las condiciones socioeconómicas, culturales e ideológicas que subyacen a la transmisión de las representaciones dirigidas a ellos sobre tiempo histórico.

Con relación a las investigaciones de Mugny y Doise sobre construcción social de la inteligencia, queremos enfatizar sus planteamientos sobre la interacción social, el conflicto cognitivo desencadenado por ella y su carácter como generadora del desarrollo cognitivo. Si queremos adecuar estos planteamientos a nuestra propuesta de investigación, debemos agregar la situación de conflicto a lo expuesto hasta ahora sobre el papel determinante de la interacción social.

Las interacciones que mantienen los individuos en su mayoría presuponen un conflicto en tanto que existen diversas explicaciones alrededor de un mismo hecho histórico. De esta manera, el niño al enfrentar sus ideas sobre transformaciones históricas con las ideas de los otros, re-elabora sus explicaciones sobre tiempo histórico.

Aunque la investigación de Mugny y Doise se centra en el desarrollo de estructuras lógico-matemáticas propuestas por Piaget, y las interacciones sociales que ellos consideraron, son

las generadas en condiciones experimentales, creemos que debe investigarse la construcción de las representaciones acerca de un objeto social, tomando en cuenta las interacciones que tienen lugar en la vida cotidiana.

## V. MEMORIA COLECTIVA

En la sección Precedente se enfatizó la importancia que tiene el grupo para conformar una representación de la realidad, en los individuos que lo integran. Así, en el caso de la representación de tiempo histórico; el grupo del cual formamos parte determina en gran medida tal proceso. Maurice Halbwachs, sociólogo francés, centró su atención en el proceso de la memoria colectiva; sus trabajos aportan elementos para el análisis de la construcción de la noción de tiempo histórico.

Influido por los trabajos de Durkheim sobre productos colectivos, se interesó por el problema del pensamiento colectivo, a través de la conciencia de la sociedad misma, la cual es posible cuando los grupos conservan un conjunto de sucesos que les permiten remontar el curso del tiempo y revisar hechos fundamentales que ahí han tenido lugar. Señala que cada grupo inmoviliza el tiempo a su manera, para lograr así cierta continuidad e identidad: "...imponen a sus miembros la ilusión de que en un mundo que cambia sin cesar, ciertas zonas han adquirido una estabilidad y un equilibrio relativos, por lo menos en una cierta duración, y que nada de lo esencial se ha transformado en un período más o menos grande." (33)

Este mismo autor concibe que el individuo participa de dos tipos de memoria: la individual, interior o autobiográfica y la colectiva o social. La primera, hace referencia al cuadro de su

vida Personal en el cuál tienen lugar sus Propios recuerdos. La segunda, comprende un marco de sucesos históricos esenciales que abarcan el tiempo y espacio colectivos; que se convierte en la historia colectiva exterior al Pensamiento Personal en el cual ubicamos o anéxamos hechos y recuerdos de nuestra memoria y en la que reencontramos al mismo tiempo, nuestro Pasado y el de nuestro grupo. Para Halbwachs, estos hechos históricos constituyen signos que se reproducen a través del tiempo.

Sin embargo, los dos tipos de memoria no se excluyen: la reconstrucción de nuestra vida Personal se apoya en los recuerdos de los otros (Padres, hermanos, amigos, etc.), y la reconstrucción de la vida colectiva se fundamenta en los testimonios o relatos de los actores o testigos de eventos trascendentes, que dan cuenta del devenir del grupo.

Además, la memoria colectiva no funciona en el vacío, sino que supone la existencia previa de una memoria Personal, es decir, una conciencia individual que la guarde interiormente.

Como es evidente, los Planteamientos de Halbwachs rechazan la idea de memoria como un Proceso Propiamente individual, es decir, como una actividad realizada con los Propios recursos de individuos aislados. Por el contrario, Halbwachs sostiene que: "...apoyamos nuestros recuerdos en un espacio y un tiempo sobre divisiones por las cuales nos entendemos con los otros y también nos situamos entre fechas que sólo tienen sentido para el grupo del cual formamos parte..." (34)

Durante toda nuestra vida somos influidos por eventos que tienen lugar en nuestro alrededor y que más tarde formarán parte de nuestra memoria. Algunos acontecimientos ocurren en una atmósfera psicológica y social única que tiene un peso determinante en el desarrollo de nuestro grupo. Así, estos captan nuestra atención y orientan el tipo de imágenes que preserva el grupo. Por esta razón, Halbwachs plantea que al niño, en primer lugar, le interesaría conocer sucesos vinculados a los intereses y preocupaciones de su grupo cercano, que se ubican en una dimensión temporal próxima, y posteriormente se preocuparían por la historia de siglos precedentes.

En un inicio, el niño percibe los sucesos históricos sólo como impresiones frágiles y poco durables, ya que no tienen la idea de continuidad de una misma sociedad. Por ejemplo, de la vinculación entre dos períodos históricos. Posteriormente cuando se percibe como miembro de una colectividad, cuando sale de sí mismo y se sitúa en el punto de vista de su grupo, de sus preocupaciones e intereses, en fin, cuando piensa en común con los demás y entra en la corriente del pensamiento colectivo, otorga un significado a las imágenes de los eventos, y los ubica en el cuadro de la memoria de su grupo. Así, los hechos que le impresionan más son los que rebasan su conciencia individual: guerras, revueltas, ceremonias y fiestas populares, cambios tecnológicos por los cuales la existencia del grupo es modificada, etc. De estos hechos, aquellos en los que el participe o presencia, dejarán una huella más profunda en su memoria, a diferencia de aquellos que

nó le atañen directamente y que aprende en la escuela o lee. Además, cuando logra ubicar los sucesos en el marco de la memoria colectiva, será capaz de encontrar la continuidad en su sociedad, viéndola como la misma, sólo que transformada por nuevas experiencias, enriquecida con nuevos elementos, pero con preocupaciones y aspectos antiguos.

La memoria colectiva se apoya en elementos que subsisten en la sociedad actual que dan indicios de los rasgos de sus fases históricas previas. Ejemplo de ello son los monumentos históricos, zonas arqueológicas, barrios antiguos, tradiciones y costumbres que mantiene el grupo. De esta forma el niño puede reconstruir épocas anteriores a partir del contacto con esos elementos antiguos, de la lectura de fuentes que hacen referencia a ellos, y de las conversaciones que giran alrededor de ese pasado.

Un hecho que nos obstaculiza para apoyarnos en la historia de la nación y construir nuestra memoria colectiva a partir de ella, lo constituye el que generalmente percibimos que la nación está muy alejada de nuestros intereses y necesidades. Por esto es que tal historia ofrece un cuadro muy grande que tiene pocos puntos de contacto con nosotros. Al no existir una identidad con la historia de la nación, entonces, nos remitimos a los grupos intermediarios entre nosotros y la nación, ya que: "...entre el individuo y la nación, existen grupos más restringidos, que tienen su memoria colectiva y sus transformaciones actúan de una manera más directa sobre la vida y el pensamiento de sus miembros." (35)



No puede hablarse de una memoria colectiva única, pues ello implicaría hablar de un grupo único. La sociedad se conforma de diversos grupos con costumbres, intereses e historias propias. Cada uno de esos grupos mantiene su memoria colectiva en la cuál se sustentan sus recuerdos. A lo largo de nuestra vida pertenecemos a distintos grupos (familia, grupos de amigos, grupos religiosos, políticos y sociales) y participamos de su memoria en la medida que nos involucramos en los mismos. Por lo tanto, nosotros mantenemos diversas memorias colectivas.

Para Halbwachs, no existe una identidad en lo que comúnmente se conoce como historia y la memoria colectiva, ya que la primera para él es el recuento de hechos ya seleccionados y clasificados que han tenido lugar en la memoria de los hombres, pero que siguen reglas o necesidades que no siempre coinciden con las del grupo social. Los historiadores agrupan la realidad en un esquema cronológico-espacial que vendría a ser un cuadro exterior al grupo, se ocupan de las transformaciones que han ocurrido en él y de las divisiones cronológicas a las que dan lugar. En cambio la memoria colectiva surge dentro de, y es mantenida por el propio grupo, por lo que no es necesario escribirla, ya que está presente en él a través de los relatos y tradiciones que circulan en su interior, retiene las semejanzas y los rasgos fundamentales que están acorde con la identidad colectiva y que perpetúan la esencia de su pensamiento, manteniendo la continuidad del grupo, no cuenta con líneas de separación netamente marcadas, sino que pasa de una etapa a otra sin tener la idea de que se interrumpe tal continuidad.

Finalmente, el tiempo en el que se ubica la memoria colectiva no corresponde al tiempo cronológico general, sino a: "...todo aquello que hace que un período se distinga de otro..." (4) Por eso es que sólo tiene sentido en la medida en que posee un contenido y que ofrece un conjunto de eventos significativos para el grupo, siendo éste el que crea su propia representación del tiempo.

Desde una perspectiva sociológica, los elementos que Halbwachs aporta sobre la especificidad y la relatividad de lo que es el tiempo histórico, la función que desempeña éste para preservar la identidad del grupo, la importancia de la inserción del niño en la corriente del pensamiento colectivo, y el papel que juegan las experiencias que obtenemos por el contacto con diversos grupos a lo largo de nuestra vida, vienen a ser de gran utilidad para desarrollar el tema de este trabajo, ya que nos proporciona una exposición detallada de la manera en que la colectividad a la cual pertenecemos va a influir en la construcción que hacemos del tiempo histórico.

En sus planteamientos encontramos puntos de coincidencia con los teóricos que hemos revisado anteriormente. Uno de ellos lo constituye el hecho de que concibe a la noción que tenemos del tiempo histórico, como un proceso de construcción, es decir, que se estructura durante nuestro desarrollo; también está implícito el papel activo de los sujetos en tal proceso. Su propuesta coincide más con los planteamientos de los psicólogos

europeos que fueron expuestos en la sección anterior, en el sentido de que enfatiza, como ellos: el carácter colectivo de la construcción de las representaciones, la interacción entre el individuo y los grupos a los cuales pertenecen, y el carácter simbólico que involucran tales interacciones.

Es pues necesario, tomar en cuenta para el estudio de las nociones de tiempo y causalidad históricos, los grupos a los cuales pertenece o se identifica el niño, ya que como lo señala Halbwachs, existe una diversidad de grupos de los cuales formamos parte y cada uno de ellos defiende una determinada noción de tiempo histórico. Por ejemplo, un grupo religioso propone ideas acerca de ese tiempo, que podrían no coincidir con las de un partido político. Además, la participación que se tenga en cada grupo varía con el grado de identificación e involucramiento en él, lo cual repercute en la estructuración del tiempo histórico. De esta forma, nunca se tendrá una concepción exclusiva y acabada del contenido de éste; es por ello que siempre tendrá que hacerse referencia a las concepciones que al respecto sustentan los diversos grupos.

Si Halbwachs señala que generalmente no nos sentimos identificados con la nación, por constituir esta un marco muy amplio que se aleja de nuestros intereses y preocupaciones, y si lo mismo ocurre con grupos u organizaciones que se nos presentan como intermediarios entre nosotros y la nación, entonces sería importante investigar cómo aprendemos la historia de nuestro

País al que percibimos como ajeno y cómo concebimos las transformaciones que tienen lugar en él, con que grupos nos identificamos e involucramos para conformar nuestra memoria colectiva.

Sería importante también investigar si es que los niños logran establecer una continuidad entre dos o más hechos que se suceden en una misma sociedad, tal y como lo establece Halbwachs, y cómo es que sucede esto.

En síntesis, el marco en, y por el cual, se desarrolló la construcción del tiempo histórico ofrecido por Halbwachs, nos ofrece elementos para tomar en cuenta en nuestra propuesta de investigación.

## ANALISIS GLOBAL

Una vez que hemos expuesto cada una de las líneas teóricas, a continuación ofreceremos una interpretación de conjunto, la cual va a constituir la base teórica para la propuesta de este trabajo.

Las líneas teóricas planteadas no pueden desligarse de la concepción que a ellas subyace de hombre, sociedad, y las relaciones que mantienen entre sí. Cada una hace referencia a la actividad de los individuos como forma de apropiación de la realidad, de esta forma la actividad es entendida según los objetivos de cada línea teórica. Así, la actividad puede estar enfocada a la construcción individual de nociones (Epistemología Genética y Cognición Social), como fuente del desarrollo de funciones psicológicas superiores o, más aun, como creación o recreación colectiva de la realidad (Psicosociología y Halbwachs). Respecto a la sociedad, ésta es entendida como algo exterior a nosotros que interiorizamos y poco a poco nos transforma de seres individuales a seres sociales, en este proceso la sociedad influye el contenido de las operaciones intelectuales, marca las pautas para dirigir la atención a ciertos objetos y situarlos en un determinado contexto (Epistemología Genética y Cognición Social); las otras perspectivas entienden a la sociedad como un sistema de relaciones del cual formamos parte, que otorga significado a nuestra presencia y acción en ella, establecen que antes que individuos somos seres sociales. Aún cuando las

Perspectivas son distintas todas toman en cuenta la interacción entre los individuos y la sociedad. Con relación a este punto inferimos que la Epistemología Genética y la Cognición Social enfatizan la influencia que la sociedad tiene sobre el individuo y hablan muy poco de la situación inversa: cómo los individuos socializan a la sociedad a través de su participación en ella, argumento que se encuentra presente en los otros enfoques. Cabe entonces, considerar una interacción recíproca entre individuo y sociedad.

Ahora bien, todas las líneas teóricas reconocen la importancia de las interacciones entre los individuos de una sociedad al construir la realidad. Así, Piaget señala que el niño al interactuar enfrenta sus ideas con las de los otros, lo que le obliga a descentrarse de su punto de vista como consecuencia de este conflicto y así arribar a la objetividad. Mussen y Doise resaltan este conflicto como generador del desarrollo cognitivo, pero, para ellos el conflicto adquiere una dimensión social que rebasa lo cognitivo. Pues, al igual que los otros psicólogos y como también lo plantea Halbwachs, la interacción social que se da entre los miembros de un grupo es la piedra angular que explica la construcción de la realidad. Esto coincide en buena parte con lo establecido por Vygotsky al hablar de las interacciones sociales (que se definen por su carácter simbólico) como generadoras de las funciones psicológicas superiores.

Continuadores de los planteamientos teóricos de Vygotsky, reconocen que no sólo es importante la interacción con otras

Personas, sino que también la interacción con los objetos del ambiente juega un papel importante en el desarrollo de las funciones psicológicas. Aquí cabría recordar que lo que Piaget y García señalaron sobre la función que cumplen los objetos dentro del grupo y concebir, entonces, la interacción entre los individuos y los objetos en su dimensión social.

De las líneas teóricas revisadas, tres se relacionan de una manera más directa con el tema de este trabajo. Piaget abordó el desarrollo de la noción de tiempo físico, la Cognición Social investigó la noción de tiempo histórico y Maurice Halbwachs reflexionó en torno a la memoria histórica de los grupos.

Ahora bien; tiempo histórico para nosotros no se refiere a etapas específicas de la historia (edad de Piedra, edad media o era moderna, etc.) ni a los sucesos, personajes o situaciones más sobresalientes en ellas. Más bien, lo entendemos como las transformaciones realizadas por la acción colectiva de los hombres y que hacen que una época se distinga de otra. Este tiempo histórico no se puede desligar de la significación que los sujetos atribuyen a tales transformaciones, es decir, de su causalidad.

Esta definición está muy cercana a los planteamientos de Halbwachs, ya que para él, tiempo histórico no es la sucesión de fechas y personajes, sino todo aquello que hace que una época se distinga de otra. Con relación a Piaget, aunque en ningún momento hace referencia al tiempo histórico, sino al definido por física,



creemos que plantea una cuestión que es fundamental para extrapolar a la noción de tiempo histórico: su idea de que lo importante en la noción de tiempo es llegar a hacer una construcción crítica de éste, lo que implica arribar a la idea de reversibilidad, en la que el presente se concibe como un punto en un continuo y que necesariamente debe transformarse. Los investigadores de la Cognición Social, que han estudiado precisamente el desarrollo de la noción de tiempo histórico, se han centrado en su aspecto cronológico, de seriación y comprensión de conceptos relacionados con la historia. Pero en cambio no han considerado en sus estudios la continuidad Pasado-Presente, sus relaciones causales y la significación atribuida a los cambios históricos; que pensamos son fundamentales de acuerdo a la definición de tiempo histórico ya planteada. Por esta razón nuestra propuesta de investigación reivindica la idea de Piaget de reversibilidad del tiempo y la de Halbwachs respecto a la construcción colectiva del tiempo histórico.

Partiendo de la idea de que el tiempo histórico no solamente involucra aspectos cognitivos y que es una construcción colectiva, aceptamos las perspectivas teóricas que no conciben al ser humano, ni a la sociedad como estáticos o aislados, sino que por el contrario, consideran al ambiente y a la sociedad como resultado de la interacción con y entre los diversos grupos de individuos que los conforman.

Al igual que todas las líneas teóricas, reconocemos la importancia



de la interacción en la construcción de la realidad, de manera especial, aquellas que la conciben como concepto clave para explicar la génesis y el desarrollo de los procesos psicológicos.

Con respecto a este último punto, estimamos que la perspectiva teórica adecuada para comprender el desarrollo de nociones que estamos planteando es la ofrecida por Vygotsky, ya que, coincide con los planteamientos ontológicos ya expuestos y supone el desarrollo de funciones psicológicas que sigue una dirección de lo social a lo individual, que implica una determinación por las características de la interacción social. En cambio, disentimos de la explicación que ofrecen la Epistemología Genética y la Cognición Social a la sociogénesis o desarrollo de nociones sociales, ya que se fundamenta a partir del desarrollo de estructuras cognitivas, planteando así una sucesión invariable de etapas en la construcción del conocimiento, que se caracteriza por una organización y complejidad creciente.

En cuanto a la construcción del tiempo histórico reivindicamos la idea de Halbwachs, en cuanto a que tal construcción sólo cobra sentido en tanto está mediatizada por lo social, de ahí que se ajuste más a lo planteado por los psicólogos en relación a la importancia del contexto social en la construcción de la realidad y su función orientadora de la acción de los miembros de la colectividad. De esta manera, para nuestra perspectiva no son relevantes las líneas teóricas que enfatizan la construcción individual del conocimiento. Es decir, creemos que la construcción

del tiempo histórico la realiza el sujeto. Pero esto no se puede disociar del contexto social en el que se construye y de la función que cumple este conocimiento.

## CAPITULO II

### REVISION DE ASPECTOS METODOLOGICOS

#### I. EPISTEMOLOGIA GENETICA

Como se sabe, Piaget en su intento por desprender a la Epistemología de la especulación filosófica, utilizó una metodología sistemática y flexible. Para validar su teoría, en cuanto a la explicación del desarrollo de nociones en el niño, se fundamentó en el uso de métodos, de los cuales el de exploración crítica y el de observación son muy importantes.

Teniendo en cuenta que el modo de experimentación se subordina a los problemas específicos que se plantean, estos métodos permiten reconstruir la génesis del conocimiento. Esta metodología está inspirada en la entrevista clínica, en la cual el investigador interroga al sujeto para develar los procesos psicológicos, en el caso de Piaget, los procesos intelectuales. El experimentador se deja guiar a lo largo de todo el interrogatorio con base en las respuestas que da el sujeto, pero teniendo en todo momento hipótesis de trabajo acerca del pensamiento y de los significados cognoscitivos de las respuestas. Estas hipótesis se deben ir

corroborando a través de la confrontación de los razonamientos que da el niño, con lo cual la entrevista se convierte en una especie de conversación en la que el entrevistador se esfuerza, según lo planteó Bovet, por seguir los meandros del pensamiento infantil. Este diálogo, además, permite analizar las representaciones que los niños tienen de lo real, en cuanto a fenómenos no susceptibles de manipulación experimental, por ejemplo, acerca del movimiento de las nubes, el juicio moral, etc.

Por lo general, se plantea una situación experimental y un protocolo estandarizado que se obtiene cuando se cuenta con un conjunto de posibles reacciones del sujeto ante la situación experimental. No hay preguntas tipificadas, sino que se adecúan a la diversidad de respuestas de los sujetos ante las consignas.

Los investigadores piagetianos llegan a una planeación experimental sólo después de hacer un sondeo muy amplio en el que se recoge un conjunto de conductas lo más completo posible en los diferentes niveles psicogenéticos de una determinada noción.

Otra característica es que para el estudio de una misma noción no existe una situación experimental exclusiva, sino variaciones que permiten analizar el problema implicado de una manera más global y poder así determinar el grado de estructuración, concordancia y estabilidad de los argumentos del niño, lo cual permite conocer su nivel psicogenético en una determinada noción.

El otro método utilizado, la observación, se utiliza para indagar a infantes que aún no hablan (Periodo sensori-motor) describiendo detallada y acuciosamente sus acciones en situaciones libres o provocadas.

Para comprender la metodología utilizada por Piaget en el estudio de la noción de tiempo, recordemos que si parte de las premisas: el tiempo físico es espacio en movimiento y es igual a una distancia recorrida a una determinada velocidad, entonces, sus referentes empíricos son los objetos y sus transformaciones en el espacio. Ejemplo de esto es la situación experimental en la que se presentan dos móviles (coches) que recorren en el mismo tiempo dos distancias diferentes, una pequeña a velocidad baja y otra mayor a gran velocidad, a partir de esto se les interrogaba en torno a las operaciones implicadas en el tiempo (duración, seriación, simultaneidad, etc.)

Otro aspecto importante es que al tiempo le es inherente la causalidad, ya que para arribar a él, se debe recurrir a operaciones de orden causal estableciendo vínculos causa-efecto. Así, en el recuerdo del tiempo, la memoria apela a la causalidad, ya que según Piaget, si un recuerdo es atribuido antes que otro es porque se juzga al primero en un orden causal. Esto lo investigó presentando al niño series causales simples, constituidas por imágenes distribuidas al azar sobre acontecimientos de una pequeña historia, luego se le pedía que

los ordenara en una serie correcta y de esta forma analizar cuál es el vínculo temporal que ofrece a esos acontecimientos y su manejo de operaciones de reversibilidad.

Posteriormente, Brown (1975) a partir de estos estudios planteó que si a los niños pre-operacionales les resulta muy difícil, en el contexto de la situación experimental, arribar a esas operaciones de reversibilidad, se debe a que las tareas experimentales de Piaget, en cuanto a secuenciación de series causales, demandaban que los niños descentraran un orden temporal de otro orden espacial en interferencia. En cambio, cuando se les presenta una estrategia con secuencias sencillas en las que no existe conflicto entre el espacio y el tiempo, los niños pueden comprenderlas y reconstruirlas, entendiendo un primero-último y antes-después de la serie. La estrategia consistió en lo siguiente: Presentó series, que posteriormente el niño debía recordar según tres modalidades: reconocimiento, reconstrucción y recuerdo. En las dos primeras se le pedía recordar la serie, observando los elementos que la integraban, lo cual los ayudaba a re-generar y comprender las series. En la modalidad recuerdo, el niño solo "Platicaba" la historia en presencia de un orden perceptual engañoso, lo que le planteaba dificultad para descentrar las posiciones espacio temporales.

Esto le llevó a reflexionar que para abordar secuencias temporales y causales en el niño pequeño se debe construir una

metodología con tareas simples en las que halla correspondencia espacio-temporal, con referentes físicos.

También, esta misma investigadora (1976) encontró que los niños al reconstruir una secuencia causal compuesta de 3 fotografías, les resulta más fácil trazarla si se les da un ítem inicial; así, ellos encontraban el orden original de la seriación. En cambio, cuando les dan como indicio el ítem final, les resulta muy difícil reconstruir el orden de los eventos, pues esto presupone revertir mentalmente la serie.

## II. COGNICION SOCIAL

Como ya se mencionó en la revisión teórica, los investigadores de la Cognición Social han abordado el desarrollo de nociones sociales desde una perspectiva Piagetiana, y sus estudios sobre tiempo histórico representan para nosotros un gran interés, aún cuando se restrinjan a los aspectos cronológicos y a la relación que existe entre los mecanismos puestos en juego para la comprensión de conceptos físico-matemáticos y las nociones sociales.

El primero corresponde al de Carretero, Pozo y Ascencio (1983), en el que se parte de que la comprensión del tiempo como algo continuo, es un aspecto fundamental para el desarrollo de esta

noción, no sólo en relación a la historia; que su construcción se alcanza inicialmente en las operaciones formales; y que la comprensión de las eras cronológicas responde a una construcción, cuyas etapas sucesivas pueden estudiarse y analizarse. Diseñaron un cuestionario que se limitó a investigar la comprensión de algunos elementos cronológicos esenciales para la asimilación de contenidos históricos, impartidos en los últimos años de la escuela primaria y en la secundaria. El trabajo se limitó concretamente a la distinción entre antes y después de Cristo, y entre la cronología árabe y la occidental. Para evitar que los alumnos utilizaran algún procedimiento ordenatorio basado en su conocimiento de los hechos mencionados, en lugar de ordenarlos atendiendo exclusivamente al año en que ocurrieron, los acontecimientos históricos que se utilizaron en el cuestionario no fueron reales. Para aplicarlo tomaron en cuenta las variables: clase social de la cual procedían los sujetos y condiciones pedagógicas del colegio. Tras un estudio piloto, sobre el cuestionario se establecieron cuatro niveles en la dificultad de las preguntas que, suponían, responderían a una secuencia invariante e integradora:

- 1er. nivel: Incapacidad para cualquier coordinación temporal.
- 2o. nivel: A diferencia del anterior, se considera que todo hecho posterior a Cristo es posterior a cualquier hecho anterior a Cristo, independientemente de la fecha de cada uno. Sin embargo, existe una incapacidad para ordenar los hechos antes de Cristo en un orden inverso o decreciente.



3er. nivel: Capacidad Para ordenar correctamente los acontecimientos antes de Cristo. Sin embargo, aún no hay una comprensión correcta de la era musulmana.

4o. nivel: Superación de todas las dificultades. Respuesta correcta a todas las Preguntas.

Cabe señalar que en todas las Preguntas se pidió a los sujetos que justificaran su respuesta, con el fin de no sólo facilitar el análisis y clasificación de ellas, sino también para obtener información sobre el tipo de estructuración temporal de que disponen los sujetos de cada nivel. Una vez que se analizaron las respuestas al cuestionario, los sujetos fueron atribuidos (clasificados) a un nivel, de acuerdo a las conductas que habían predicho. La categorización se basa, pues, en dos aspectos: 1) la respuesta seleccionada, y, 2) por la justificación que de la misma hacen los sujetos.

Dentro de la misma línea de investigación Pozo y Carretero (1983) en un intento por proponer alternativas a la enseñanza que no toma en cuenta las dificultades que tienen los estudiantes en los primeros años de la adolescencia para comprender nociones de la historia y el tiempo histórico, trataron de comprobar si el modelo piagetiano era capaz de dar cuenta de la conducta de los adolescentes ante una situación-problema; el contenido histórico era equivalente en su dominio a las clásicas tareas piagetianas de contenido físico-matemático. En este sentido, se pretendía

también observar cuáles son las diferencias en el desarrollo cognitivo en ambos dominios; cómo influyen el uso de la información, o a las resistencias a rechazar hipótesis formuladas previamente y qué relación existe entre el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo en esta área y el desarrollo del conocimiento sobre la causalidad histórica. Utilizaron el método crítico, las entrevistas consistían en la presentación de una situación problema de contenido histórico, que el sujeto debía resolver formulando diversas hipótesis, para contrastarlas con los datos que poseían. La situación histórica empleada era ficticia pero relevante, para evitar que los conocimientos que poseían sobre situaciones históricas concretas interfirieran en la resolución del problema; así mismo, la situación poseía una serie de relaciones causales múltiples y complejas. Se les proporcionaban los datos precisos para que contrastaran las hipótesis que formularan, para esto se les dieron tarjetas con información específica sobre determinados hechos que servirían como base para formular las explicaciones. Sin embargo, eran los sujetos quienes a partir de la información que contenían las mismas debían formular las hipótesis.

La situación se les presentaba en los siguientes términos: "Unos historiadores se han puesto a investigar lo que sucedió hace unos años en un país muy lejano, y se han encontrado con unos hechos que no saben muy bien cómo explicar. Nosotros te vamos a presentar esos hechos y lo que queremos es que nos digas por qué crees tú que se produjeron y en qué te basas para creer eso."

### III. ENFOQUE SOCIO-HISTORICO

Dentro de este enfoque, un trabajo experimental relevante lo constituye el reporte de Luria (1976) Para demostrar la diversidad cultural de los Procesos Psicológicos superiores, a través de la Percepción, Generalización y abstracción, deducción e inferencia, razonamiento, imaginación y conciencia, que se supone dependen de las formas activas de apropiación del ambiente. Para esto se estudiaron 5 Grupos que se diferenciaban entre sí Por sus condiciones socio-históricas, es decir, en sus actividades Prácticas, modos de comunicación y Perspectivas culturales. Las características de cada Grupo fueron las siguientes:

1. Grupo de aldeanos analfabetas.
2. Campesinos analfabetas, no involucrados en formas de labor socializada.
3. Aldeanos con una breve instrucción
4. Trabajadores de Granjas colectivas que recibieron instrucción sobre formas colectivas de trabajo y de alfabetización.
5. Trabajadores que sabían leer y escribir

Los tres últimos Grupos experimentales sufrieron condiciones de cambio Psicológico radical, los Primeros dos fueron menos expuestos a condiciones de cambio.

El Procedimiento fue el siguiente: se tenía un contacto Preliminar con la Población Para que la situación experimental

fuera más natural. Luego se administraron tests individuales creados especialmente para cada una de las funciones psicológicas. Las sesiones experimentales comenzaban con una conversación sobre asuntos comunes con grupos de dos o tres personas. Posteriormente debían resolver un problema que fuera familiar a la población y que pareciera extensión de la conversación. Los problemas podían ser resueltos de varias formas (concreta, funcional o abstracta), lo que permitía realizar un análisis cualitativo, "...una vez que el problema había sido propuesto, el experimentador iba más allá de la mera clasificación de respuestas y siempre guiaba una conversación o experimento "clínico". La respuesta del sujeto estimulaba las preguntas o debates posteriores; como resultado de esto el sujeto daba una nueva respuesta sin interrumpir el intercambio." (38)

Otro trabajo relevante dentro de esta perspectiva es el de Wertsh (1979) sobre la transición del funcionamiento inter-psicológico al intra-psicológico, centrándose en la emergencia de las capacidades autorreguladoras en la génesis del lenguaje. Partiendo de que en la interacción adultos-niños se encuentra el origen de esa auto-regulación, pues es en la dinámica de su campo comunicativo que los adultos proveen la 'regulación' externa necesaria para que el niño resuelva una tarea, diseñó una situación experimental en la que analiza cómo las interacciones entre madres e hijos (que representa un nivel de funcionamiento interpsicológico) conducen a que el niño pueda resolver un

Problema de manera independiente (a un nivel intrapsicológico). Para ello utilizó el modelo de un rompecabezas que era colocado frente a los niños y junto una copia del mismo, sobre la cual debían trabajar. Su tarea consistía en hacer una copia exactamente igual a la del modelo, que se complicaba porque en la pila de piezas había más de las necesarias para realizar la copia. Cada madre presentaba a su hijo el modelo y la copia; luego, se retiraba la copia de la vista de los niños y las piezas eran colocadas aparte y se les pedía que hicieran una copia exactamente como el modelo. A las madres se les entrenó para que ayudarán a sus hijos, sólo cuando lo consideraran necesario. Las sesiones fueron videograbadas y posteriormente transcritas y codificadas en varias conductas, tales como: señalar o mirar objetos, tocar piezas, etc. En la situación comunicativa, las expresiones de la madre regularon la ejecución de la tarea, por parte de los niños. De esta forma los adultos ofrecieron la 'regulación externa'. Lo que Wertsh deseaba observar era la variedad de formas en que la regulación de otros puede ser involucrada y, que el niño puede mostrar signos de ser hábil para participar en la interacción a niveles diferentes. Los cuatro niveles que el autor identificó y caracterizó para explicar la transición de la regulación de los otros, a la auto-regulación, ya fueron explicados (en el apartado correspondiente de la sección anterior), por lo que sólo resta mencionar que estos sólo pretenden ilustrar que esta transición no tiene lugar en un momento concreto indentificable.

#### IV. PSICOSOCIOLOGIA

Chombart de Lauwe Para determinar el campo de representación social que los niños construyen sobre los modelos que les transmiten los adultos, investigó la interiorización de representaciones a través de la huella mnémica en la imagen mental que subsiste cuando los niños se representan a un héroe, al cual deforman y otorgan un sentido. La estrategia metodológica consistió en pedir a los niños que redactaran libremente sobre un personaje "héroe" niño propuesto en los medios masivos de comunicación, de tal manera que develara el significado o sentido que atribuyen a él. Posteriormente, se les pedía que se compararan a sí mismos en relación al héroe. Una vez que tenían los dos textos, los investigadores hicieron un análisis de contenido no exhaustivo, sino a manera de comparación global de aquellos elementos que los niños habían retenido selectivamente en cuanto a las características de los personajes que plantearon.

El método experimental utilizado por los investigadores de la Construcción Social de la Inteligencia consistió en estudiar el comportamiento de los niños en diversas tareas que realizan solos, colectivamente o con un adulto. Los estudios tuvieron como objetivo evidenciar los mecanismos psicosociológicos que intervienen en el desarrollo de la inteligencia. Partiendo de la siguiente hipótesis: en las interacciones sociales (relaciones

Psicosociales) en las que el niño participa se genera un conflicto sociocognoscitivo, que se constituye en el Pivote del desarrollo intelectual.

El Paradigma metodológico implica:

10. Pre-Test: Para atribuir a cada niño su nivel cognitivo, los niños son sometidos individualmente a una o varias Pruebas (Por ejemplo, representación espacial, conservación de dimensiones o líquidos, etc.) consideradas como difíciles, pero no inaccesibles para su edad.

20. Varios días después, los niños son interrogados en una situación colectiva, ejecutando nuevas tareas, con otro u otros niños; o bien, con un adulto. La dificultad cognitiva es similar a la de las tareas de la primera etapa, y deberán superarla para poder ponerse de acuerdo sobre la solución.

30. Post-test: con intervalos diferentes de tiempo, para probar la estabilidad de las respuestas, cada niño es de nuevo interrogado individualmente una, dos, o tres veces, sobre la prueba a la que fueron sometidos en la primera ocasión. El primer Post-test es aplicado justamente al finalizar la fase experimental (colectiva) y un segundo Post-test tiene lugar unos diez días después de la fase experimental.

En cada caso se comparan los progresos aparecidos entre la primera y la tercera fase de niños que, a partir de la segunda

fase, hayan participado en interacciones sociales de distinto tipo. Por su parte, los niños de un grupo control, no son sometidos a la situación colectiva y sólo realizan el Pre-Test y el Post-Test.

Un ejemplo de este paradigma es el Progreso que se observa en tareas de conservación de longitud. El Pre-test comienza con preguntas relativas a la conservación. En una sala, el niño es sentado perpendicularmente respecto del experimentador. Después de establecer un "raport", el experimentador le anuncia que van a jugar juntos. En seguida, coloca sobre la mesa dos reglillas de madera del mismo color y de 10 cm. de largo: "Mira, estas son reglas y vamos a decir que éstos son los caminos, ¿piensas que aquí (el experimentador recorre con el dedo una de las barras) hay la misma distancia para hacer el recorrido, que acá? (el experimentador recorre con el dedo la otra barra), o ¿en dónde piensas que hay un camino donde el recorrido sea más grande? o ¿qué es lo que piensas?". Si el niño no comprende bien, el experimentador repite las consignas literalmente, pero hablando de una hormiga: "¿crees que la hormiga recorrerá el mismo trecho desde aquí hasta aquí?, ¿cuál es el camino más largo que se le presenta? o ¿qué es lo que piensas?". Si el niño responde entonces, el experimentador repite las preguntas utilizando el término de la longitud de nuevo: "¿crees que los dos tienen la misma longitud?, ¿en cuál hay mayor longitud? o ¿qué es lo que piensas?".



Primero, las dos barras son colocadas de modo que sus extremidades coincidan. Después, una de ellas es desplazada algunos centímetros, de manera que ya no coincidan sus extremidades. Posteriormente, se vuelve a la configuración inicial antes de mover la barra que había permanecido fija, pero esta vez en sentido opuesto. En cada nueva configuración se realizan las Preguntas ya señaladas.

Los sujetos son clasificados en tres niveles de acuerdo a las respuestas que dan: No conservadores, Intermedios y Conservadores.

Después de que el niño haya respondido a las Preguntas de esta situación será interrogado nuevamente (utilizando las mismas Preguntas) sólo que ahora utilizando dos cadenas del mismo color, una de 10 cm. y otra de 15 cm., los niños son igualmente clasificados en tres niveles, de acuerdo a sus respuestas al conjunto de esas Preguntas.

El orden de aplicación para el Pre-test, como ya se dijo, es primero, la conservación de la igualdad, y después la conservación de la desigualdad. Para los Post-test el orden difiere según la naturaleza de la conservación estudiada en la fase experimental. Un Post-test es aplicado inmediatamente después de esta fase, para el tipo de conservación no utilizado durante la fase experimental. Aproximadamente diez días

después de esto, un segundo Post-test es aplicado por un experimentador no informado de las condiciones experimentales a las que pertenecían los sujetos.

En la fase experimental las pruebas presentadas a los niños se refieren únicamente a una de las pruebas de conservación. Para crear un conflicto sociocognoscitivo, al utilizar la prueba de conservación de longitudes iguales, se sientan frente a frente dos niños, o, a un niño y un adulto, que utilizarán el mismo razonamiento (hay una barra que sobresale) pero dispondrán de una centración opuesta.

#### V. ANALISIS DE LOS ASPECTOS METODOLOGICOS

A continuación señalamos cuál es la vinculación de las aportaciones metodológicas revisadas con nuestra propuesta de investigación.

Con respecto a la Epistemología Genética, creemos que el método crítico se adecúa al problema que nos preocupa ya que hace posible analizar cómo es que el niño se representa las transformaciones históricas y los argumentos que éste adjudica a las mismas. Este método por su propia flexibilidad da la oportunidad de sondear que es lo que el niño piensa y opina en relación al tema del tiempo y la causalidad históricos, en tanto que las preguntas de los protocolos no están tipificadas, sino

que se adecúan a lo que el niño va planteando. Pero la metodología utilizada por Piaget cobra sentido en el marco de referencia de su teoría del desarrollo de estructuras de conocimiento y en las categorías utilizadas como referente en cada noción, que como hemos visto, en el caso del tiempo, son las de la física relativista. Como ya mencionamos en la revisión de aspectos teóricos, creemos que las nociones de tiempo y causalidad históricas no obedecen a un desarrollo de estructuras lógicas, ni se equiparan al tiempo físico. Pero compartimos la idea piagetiana del tiempo como una construcción que implica reversibilidad, o concebir un punto en el tiempo que necesariamente debe transformarse. En nuestra estrategia experimental emplearemos situaciones similares a las que Piaget utilizaba cuando estudió esta noción, en las que presentaba objetos y sus transformaciones, series causales que los niños debían ordenar, pero que harán referencia a las transformaciones sociales, sobre todo, la mayoría estarán vinculadas al grupo social del cual formamos parte. Nos parece muy importante lo planteado por Brown en cuanto a la necesidad de presentar tareas simples con referentes físicos, donde no exista un conflicto espacio-temporal cuando se desean abordar secuencias causales en niños pequeños. Las experiencias de esta investigadora demostraron que cuando se trata de que los niños recuerden secuencias causales de situaciones irrelevantes, es más fácil que ellos hagan la reconstrucción cuando se les presenta el primer ítem de la serie.

Ahora bien, para el caso del tiempo histórico, las situaciones de las secuencias causales deberán hacer referencia a hechos

históricos trascendentes, y como nos interesa la idea de reversibilidad que maneja el niño, sería conveniente estudiar si éste es capaz de hacer la reconstrucción de una secuencia a partir del presente (que sería equivalente al último ítem de una serie).

Con respecto a los estudios de la Cognición Social, observamos que a nivel metodológico se hace patente la idea de que en la construcción del tiempo histórico lo importante es el estudio de las operaciones lógicas que posibilitan su comprensión, confiriendo un lugar secundario a los contenidos de la historia, ya que las situaciones experimentales que implementaron no hicieron referencia a hechos reales. Pero lo que podríamos destacar de estos trabajos, es la referencia que hacen a los aspectos cronológicos como parámetros para ubicar los hechos históricos; que para nosotros tiene una importancia secundaria en tanto sólo permiten establecer un orden, siendo más relevante la significación atribuida a los mismos. El segundo experimento expuesto, en el que los niños tienen la posibilidad de resolver un problema de contenido histórico, nos parece relevante sólo si se toma en cuenta una situación real, en vez de una ficticia, en donde, nuevamente, se ponga atención a su construcción y significado.

El trabajo de Luria es relevante en tanto señala cómo las condiciones sociohistóricas determinan los procesos psicológicos involucrados en la apropiación de la realidad y que para demostrar el papel de las condiciones sociohistóricas, es necesario planear una estrategia que tome en cuenta poblaciones

con distintas características culturales. Para ello también se requiere de la construcción de Prueba no estandarizadas, Pero adecuadas a los Procesos Psicológicos que deseen estudiarse, de tal forma que Permitan conocer cómo los individuos se desempeñan en una tarea; Por esta razón el método clínico se Presenta como el adecuado Para realizar este tipo de estudios.

Por otro lado, la investigación que reseñamos de Wertsch constituye otro ejemplo de la aplicación de la teoría de Vygotsky, específicamente sobre el desarrollo del lenguaje interiorizado. Esta nos parece importante Puesto que implica una Planeación experimental en la que se observa cómo la interacción social da origen al desarrollo de una función Psicológica, que podríamos extrapolar a la evolución de la conceptualización del tiempo histórico, basándonos en la Premisa de que Para Vygotsky la formación de conceptos constituye una función Psicológica. Al mismo tiempo esta situación experimental es valiosa en tanto demuestra la existencia de distintas fases en la Génesis de una función Psicológica.

Las dos últimas situaciones experimentales que fueron expuestas son un buen ejemplo Para demostrar el Papel fundamental que Juegan las interacciones sociales en la construcción de la realidad y la forma de estudiarlas.

Por otra Parte, Chombart de Lauwe con su trabajo sobre la representación de y sobre los niños, Parte de que en las interacciones que éstos mantienen con los demás y con las instituciones sociales (escuela, medios masivos de comunicación)

existe una tendencia a unificarlos, es decir, para que respondan y correspondan a los modelos de infantes que les son propuestos.

La técnica de análisis de contenido que utilizó para determinar el campo de representación que de estos modelos tienen los niños, constituye un elemento útil para analizar los argumentos que éstos darán sobre las transformaciones sociales cuando se les cuestione acerca de su significado.

Finalmente, el paradigma utilizado por Muñiz, Doise y otros investigadores sobre la influencia del conflicto en las interacciones de sujetos con perspectivas diferentes es un buen modelo que consideramos en nuestra propuesta, pero a diferencia de aquella, nuestra situación experimental no estará relacionada con nociones físico-matemáticas, sino con nociones sociales: el tiempo y la causalidad históricos.

## CAPITULO III

### PROPUESTA

Como resultado de la revisión bibliográfica realizada y por las reflexiones que entorno a ella se han hecho, a continuación describimos los lineamientos metodológicos que en nuestra opinión resultan útiles para obtener datos significativos que nos permitan comprender las conceptualizaciones que los niños tienen acerca del tiempo y la causalidad históricos.

#### ESTRATEGIA.-

Para la situación experimental proponemos 3 estrategias distintas pero complementarias, que se aplicarían a niños (hombres y mujeres) de grados distintos de educación primaria, de tres medios socio-culturales diferentes: rural, sub-urbano y urbano.

La primera consistiría en la observación de situaciones del ámbito de la vida escolar cotidiana en las que participan los niños (homenaje a la bandera y clases de Ciencias Sociales), que por su dinámica, transmiten imágenes e información sobre aspectos que estructuran la representación de lo que aquí hemos dado en llamar tiempo histórico. Esta situación cumpliría una doble función: primero, conocer cómo es que el niño participa en estas situaciones; para posteriormente, por medio de una entrevista, determinar cuál es el significado que les otorga. En segundo lugar, nos permitiría ponernos en contacto, gradualmente, con los

niños y de esta forma, familiarizarnos con ellos.

En una segunda situación, se Presentarán dos Grupos de fotografías que muestren:

- 1) Distintos tipos de vestido, utilizados Por Personas de diversas épocas.
- 2) Situaciones en las que existan enfrentamientos o luchas sociales que correspondan a épocas distintas, en donde sean visibles el tipo de armas utilizadas.

Se Pedirá a los niños que relacionen ambos Grupos de fotografías, de manera que correspondan a la misma época, Para después ordenarlos de acuerdo a como crean que ocurrieron en el transcurso del tiempo. A Partir de las asociaciones realizadas, se les interrogaría sobre el tipo de relaciones económicas, Políticas, sociales y científicas (las cuales constituyen categorías estrechamente relacionadas, que sólo se dividen Para facilitar su Posterior análisis), correspondientes a cada época; y enseguida Preguntarles acerca de la causalidad que atribuyen a las transformaciones de una época a otra, con la finalidad de que los niños hagan una reconstrucción Propia de la historia a Partir de sus ideas.

Las Preguntas que se harían Para cada categoría son:

#### ECONOMICA

¿qué tipo de mercancías Producían?

¿qué hacían con ellas?

¿había intercambio de ellas? ¿cómo era?



¿utilizaban el dinero?

¿dónde lo guardaban?

¿existían bancos?

## POLITICA

¿alguien gobernaba? ¿quién?

¿cómo y quienes lo elegían?

¿había otras autoridades?

¿qué formas de gobierno existían?

¿crees que había grupos?

¿de qué tipo? ¿qué hacían?

## SOCIAL

¿qué clases sociales había?

¿cómo se relacionaban?

¿había escuela? ¿cómo era? ¿quiénes asistían?

¿qué celebraciones había y cómo eran?

¿qué diversiones tenían?

## CIENTIFICA

¿qué herramientas utilizaban para trabajar?

¿cómo se transportaban?

¿cómo curaban a los enfermos?

¿qué armas utilizaban para pelear?

¿qué inventos realizaron?

Cabe mencionar que este tipo de Preguntas sólo guiarán la entrevista, ya que se recordará que la característica del método crítico consiste en formular Preguntas de acuerdo a las respuestas que den los niños e ir adecuando cada cuestionamiento a las hipótesis que se cree manejan ellos.

Las fotografías que se Presenten deberán estar basadas o ser Parecidas a aquellas que contienen los libros de texto, y de esta forma asegurar que todos los niños hallan tenido algún contacto con ese tipo de imágenes.

La tercera situación experimental consistiría en llevar a Grupos Pequeños de niños que Participaron en las situaciones anteriores, al Zócalo de la Ciudad de México Para que observen las maquetas que se encuentran en la estación del Metro, que hacen referencia a dos momentos históricos distintos del centro de la ciudad: antes y después de la Conquista. Posteriormente, se les conducirá al Zócalo Para que observen el estado actual del mismo, también verán los vestigios que corresponden a la situación de la ciudad antes de la Conquista y que Previamente observaron en una de las maquetas. Al siguiente día se les Presentarían fotografías correspondientes a los tres momentos históricos de la ciudad observados, y nuevamente se les Pediría que las ordenasen como en la situación anterior. Para la realización de esta tarea se formarán dos Grupos, uno al que se le Pedirá que comience a reconstruir la serie a Partir del momento histórico correspondiente al Presente; al otro Grupo se le Pedirá que haga la reconstrucción a Partir de las fotografías correspondientes al Primer momento histórico. Esto con el objeto de comparar en cuál

situación les resulta más fácil la tarea. Finalmente, Para observar el efecto que la experiencia colectiva ha tenido sobre los argumentos de los niños, éstos deberán resolver individualmente la Primera tarea de seriación. Se compararán las explicaciones de aquellos que participaron en la situación colectiva con aquellos que no participaron en ella. Las entrevistas que se realicen Para obtener los datos, serán individuales en las dos primeras situaciones, Para obtener una descripción más detallada sobre lo que piensan los niños.

La tercera situación se realizará colectivamente Para observar y ejemplificar cómo es que en una tarea que implica interacciones, construyen sus ideas relativas a esta noción. Consistirá en una replicación de la segunda (seriación de fotografías que presentan vestidos y armas de épocas distintas), Para observar los efectos de las interacciones en los argumentos que ofrezcan los niños antes de intervenir en la situación de interacción.

Cabe mencionar que las entrevistas se grabarán, con el objeto de analizar de la manera más precisa las ideas expresadas Por los niños. Una vez que se obtengan los protocolos se realizará un análisis de contenido de los mismos, el cual se centrará en los aspectos simbólicos y el significado de lo expresado, tomando en cuenta las cuatro categorías propuestas y el tipo de causalidad manejada Para dar cuenta del devenir del tiempo histórico. De esta manera se realizará una clasificación de acuerdo al grado de complejidad de las explicaciones. Así, la complejidad no sólo involucraría la progresión de los elementos empleados Para comprender el tiempo, sino también implicaría manejar la idea de

reversibilidad el mismo, es decir, concebir un momento del tiempo histórico como un punto en un continuo que necesariamente se transforma. Por último, otro aspecto importante es llegar a descubrir el vínculo que existe en la relación Pasado-Presente, o sea, encontrar la complejidad que encierra la continuidad de la sociedad.

Un aspecto insoslayable para la Propuesta de investigación resulta ser el contexto socio-histórico en el cual los niños realizan la construcción del tiempo histórico. Por esto, la investigación debe determinar cuál es el universo de socialización (condiciones socio-económicas, culturales e ideológicas) que subyace a los grupos sociales a los cuales pertenecen los niños. Esto también presupone el indagar cuál es la memoria colectiva en la que se apoya la identidad de esos grupos y observar si es que el niño se interesa y cómo es que lo hace, por aquellos eventos que son significativos para el grupo.

Como puede observarse, la estrategia que proponemos pretende abarcar una gama de situaciones relevantes en las cuales se construyen las nociones de tiempo y causalidad históricos:

1. Análisis de vida cotidiana en la escuela.
2. Construcción individual de una seriación histórica.
3. " colectiva "
4. Determinación del contexto de socialización.

El análisis de la vida cotidiana escolar responde a la necesidad de investigar los fenómenos en el contexto en el cual ocurren, es decir, en el marco de las interacciones que establecen los niños.

Ya que, si concebimos que la conceptualización que construyen emerge de las relaciones y comunicaciones que mantienen con sus grupos, la escuela constituye una instancia privilegiada no sólo de información relacionada al tiempo histórico, sino de valores, normas y símbolos que el niño asimila, transforma e interioriza. Por ejemplo, en el caso del homenaje a la bandera, los niños no sólo observan una bandera, ni sólo escuchan referencias sobre hechos históricos, sino que al mismo tiempo están recibiendo a través de ellos una serie de símbolos que le llevan a construir una representación de nación, patria, territorio y la historia de ellos. Y es precisamente esta representación la que nosotros pretendemos conocer al indagar con los niños la introyección que hacen de aquellos símbolos en la situación de la vida escolar cotidiana.

No podemos dejar de considerar que otras instancias también juegan un papel determinante en la transmisión de representaciones del tiempo histórico, como lo son los medios de comunicación y las organizaciones o grupos a los que pertenecen los niños. Pero, por razones prácticas nos centraremos en la escuela, ya que nos resulta difícil abarcar el conjunto de instancias que ejercen influencia para la construcción de la noción que nos interesa.

El análisis de la situación de observación de la clase de Ciencias Sociales resulta interesante, ya que en ella se cristalizan cuestiones como la concepción de Ciencia, de Historia, de hombre, de Sociedad y el papel otorgado a las

Ciencias Sociales, las cuales influyen en la Percepción del niño, en tanto que forman Parte del contexto en el que tiene lugar la construcción del tiempo histórico y que nosotros consideramos determinante en tal construcción.

Si como hemos manifestado a lo largo de este trabajo, el niño no es Pasivo al interactuar con estas instituciones sino que realiza una transformación de los contenidos que se les transmiten, entonces, la segunda situación experimental Pretende analizar cómo es que aprehende las transformaciones históricas. La tarea de construcción de una seriación de momentos históricos está inspirada en los trabajos de Piaget sobre el desarrollo de la noción de tiempo, que consisten en Proponer tareas que hagan referencia a las transformaciones de los objetos en el espacio. Para esta situación se Presentan objetos sociales significativos que representan transformaciones de la sociedad. El interés no es realizar una examen de conocimientos sobre Historia, sino intentar conocer la construcción que hacen los niños de transformaciones históricas y el significado que tienen Para ellos.

Aplicar esta situación a niños de diversos Grados escolares responde a la intención de identificar la Génesis de estas explicaciones, y que, suponemos que a medida que crecen los niños sus argumentos serán más complejos en el sentido ya mencionado.

La tercera situación tiene como objetivo que los niños realicen

la reconstrucción de momentos históricos que forman parte del cuadro en el que se apoya la memoria de su país. Así, las imágenes y los objetos con los que tendrán contacto resultarán más familiares y la tarea de reconstrucción, suponemos, implicará pocos problemas. A diferencia de los trabajos específicos que se han realizado sobre tiempo histórico, esta situación toma en cuenta hechos que han ocurrido realmente y no hechos ficticios.

Uno de los supuestos epistemológicos centrales de este trabajo es que la interacción tienen un papel determinante en la construcción de nociones sociales, y esta situación, pretende analizar experimentalmente la influencia que la interacción y el conflicto originado por ella, tienen en la construcción de la noción que nos interesa. El conflicto tendría lugar en tanto que los niños de menor edad se centrarán en aspectos distintos a los de aquellos de mayor edad (por las características propias de su nivel de desarrollo), y al tomar en cuenta los argumentos de estos últimos, los más pequeños descentrarán sus puntos de vista y los otros afirmarán o aclararán los suyos.

Como ya se mencionó, el efecto que la interacción tenga sobre las explicaciones dadas por los niños se analizará con la reafirmación individual de la primera situación de seriación, y suponemos que, los argumentos que ofrezcan con ésta serán distintos (más elaborados) a los que ofrezcan antes de su participación en la situación colectiva.

## CONCLUSIONES

Este trabajo, más que dejar establecidas certidumbres en relación al tema planteado, deja abierto un vasto campo poco estudiado, pero no por ello menos relevante. Propone un enfoque psicosocial para investigar la construcción que los niños hacen de la noción de tiempo histórico, que como hemos visto se ha estudiado desde una perspectiva centrada en la construcción cognitiva individual que ellos hacen de ese tiempo. Por el contrario, nuestra propuesta toma en cuenta la interacción social que mantienen los niños y tiene muy presente el hecho de que el tiempo histórico es ante todo una construcción que realizan los grupos, es decir, que tiene lugar en un contexto social y se define por su carácter simbólico. Pero, dada la restricción de la participación de los niños en las instituciones sociales, es probable que tal construcción no se les presente como indispensable, ni tampoco vislumbren fácilmente la posibilidad de participar en la transformación de la sociedad y que, por lo tanto, la participación que él suponga debe tener, va a estar limitada por las barreras institucionales puestas ante él. Considerando esta situación, la metodología propuesta implica procedimientos experimentales en situaciones colectivas (que hacen referencia a transformaciones vinculadas al grupo social del cual formamos parte) y un análisis de contenido del significado otorgado por los niños a las transformaciones históricas; puesto que ellos realizan su propia construcción de la realidad, sin que sea ésta necesariamente un mero reflejo de lo transmitido por las instituciones.



Sabemos que existen limitaciones en la revisión teórica y metodológica, yá que no fueron incluidos algunos puntos que habrían enriquecido la Propuesta, considerarlos requiere de un trabajo a más largo Plazo y más extenso, Pero Por el momento, creemos, se cumplen los objetivos del trabajo de Tesis.

Sería necesario hacer una revisión de la Teoría de la Historia y asumir una Posición respecto a ella, Para tener un referente que Permita analizar el tipo de transformaciones dadas Por los niños. Aún cuando sabemos que los Propios historiadores contemporáneos discuten sobre cómo interpretar la Historia, es necesario no Pasar Por alto este Punto; esto tal vez haga necesario el trabajo conjunto con historiadores que conozcan con cierta Profundidad los Problemas involucrados en las interpretaciones de hechos históricos.

Si consideramos que la construcción del conocimiento se realiza en un contexto de relaciones intergrupo en conflicto, entonces es necesario también hacer un análisis de esas relaciones en nuestra sociedad actual. En este análisis habrá que Profundizar sobre la forma en que los grupos dominantes intentan imponer un modelo hegemónico Para interpretar la realidad y la forma en que los otros grupos se oponen a tal imposición, y cómo se cristaliza ese conflicto en la forma en que la gente común se inserta en la dinámica de la sociedad, lo cual nos remite a la Pobleática de la formación de la conciencia colectiva y su materialización o concreción en la realidad, lo que hace imprescindible el seguir buscando Planteamientos teóricos al respecto.

Pero, a lo largo de este trabajo ya han sido expuestos una gran cantidad de Planteamientos teóricos y el Proceso de investigación Presupone un ir y venir en la contrastación con la realidad. en este sentido, nos resta explorar, verificar y corroborar lo que hasta aquí hemos reflexionado.

## RELACION DE CITAS

- (1) VILLORD, L. ¿HISTORIA PARA QUE?, México: Siglo XXI, 1982, p. 72.
- (2) CARR, E. H. ¿QUE ES LA HISTORIA?, Barcelona: Seix Barral, 1969, p. 57.
- (3) PIAGET, J. PROBLEMAS DE PSICOLOGIA GENETICA, Barcelona: Ariel 1975, p. 49.
- (4) DELVAL, J. CRECER Y PENSAR, Barcelona, Laia, 1983, p. 315.
- (5) COLE, M. y SCRIBNER, S. Introd. al libro: VYGOTSKY, L. EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS SUPERIORES. Barcelona Grijalbo, 1978, p. 18.
- (6) CHOMBART DE LAUWE, M. J. "Changes in the representation of Child in the course of Social Transmission", en FARR, R. y MOSCOVICI, S. (Eds.), THE SOCIAL REPRESENTATIONS. London: Academic Press, 1984, p. 186.
- (7) Op. cit. p. 187.

## CAPITULO I

## I. EPISTEMOLOGIA GENETICA

- (8) PIAGET, J. EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EN EL NINO. México: Aguilar, 1972, p. 237.
- (9) PIAGET, J. Citado Por Delval, J. y Deano, A. (Comp.) LOGICA Y PSICOLOGIA. Madrid: Alianza Universidad, 1982, p. 83.

- (10) PIAGET, J. (1972), Op. cit., p. 4.
- (11) PIAGET, J. LA CONSTRUCCION DE LO REAL EN EL NINO. Buenos Aires: Proteo, 3a. ed, 1970, p. 139.
- (12) PIAGET, J. INTRODUCCION A LA EPISTEMOLOGIA GENETICA. Buenos Aires: Paidós, 1950, Vol. III, p. 210.
- (13) PIAGET, J. y GARCIA, R. PSICOGENESIS E HISTORIA DE LA CIENCIA. México: Siglo XXI, 1982, p. 245.

## II. COGNICION SOCIAL

- (14) DELVAL, J. (1983) Op. cit., p. 308.
- (15) Ibidem, p. 312.
- (16) Ibidem, p. 313.
- (17) CARRETERO, J., POZO, J. y ASCENCIO, M. "Comprensión de Conceptos Históricos durante la adolescencia". En: INFANCIA Y APRENDIZAJE, 23:55-74, 1983, p. 66
- (18) DELVAL, J. (1983) Op. cit., p. 315.
- (19) FURTH, H. "Children's Conception of Social Institutions: A Piagetian Framework". En: HUMAN DEVELOPMENT, 14:287-325, 1976, p. 310.

## III. ENFOQUE SOCIO-HISTORICO

- (20) VYGOTSKY, L. PENSAMIENTO Y LENGUAJE. México: Akal, 1978, p. 84.
- (21) VYGOTSKY, J. (1978) (Citado por CARRETERO, M. y GARCIA, J. "Principales contribuciones de Vygotsky a la Psicología Evolutiva Soviética". En: MARCHESI, A. (Ed.) PSICOLOGIA EVOLUTIVA. Madrid: Alianza Editoria, 1984, pp. 265-266).

- (22) VYGOTSKY, L. THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS. Moscow: Akad. Ped. Nauk, 1960, p. 117.
- (23) ZINCHENKO, V., VERGILES, N. Formirovanie zritel'noogo obraza (Izd. M.G.U., Moscow, 1969) Citado por: VAN DER VEER, R. "Vygot'sky's Theory of The Higher Psychological Processes: Some Criticisms". En: HUMAN DEVELOPMENT, 28:1-9, 1985, p. 6.

#### IV. PSICOSOCIOLOGIA EUROPEA

- (24) HERZLICH, C. "La Representación Social: Sentido del Concepto En: MOSCOVICI, S. (Ed.) INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA SOCIAL (Vol. I) Barcelona: Planeta, 1972, pp. 398-399.
- (25) MOSCOVICI, S. "The Phenomenon of Social Representations". En: FARR, R. y MOSCOVICI, S. (Eds.) SOCIAL REPRESENTATIONS. Cambridge: University Press, 1984, p. 69.
- (26) CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1984) Op. cit., p. 208.
- (27) CHOMBART DE LAUWE, M. J. "El niño icónico: El niño personaje de los 'media' frente al niño real". En: INFANCIA Y APRENDIZAJE, 1982, 17:109.
- (28) DOISE, W. y MUGNY, G. LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA INTELIGENCIA. México: Trillas. 1983, p. 25.
- (\*) Ver MOSCOVICI, S. "Society and Theory in Social Psychology", En: ISRAEL, J. y TAJFEL, J. (Eds.) THE CONTEXT OF SOCIAL PSYCHOLOGY: A CRITICAL ASSESMENT. European Monographs in Social Psychology, Academic Press, 1972.
- (29) DOISE, W. y MUGNY, G. Op. cit., 25.

- (30) MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A. N. y SALO, N. "Psicosociología y Escuela: Hacia una Psicopedagogía Genética". En: *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 1978:2, p. 31.
- (31) PERRET-CLERMONT, A.N. "Perspectivas Psicosociológicas del Aprendizaje en situación colectiva". En: *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 16:29-42, 1981, p. 36.
- (32) MOSCOVICI, S. (1984) Op. cit. p. 65.

#### V. MEMORIA COLECTIVA

- (33) HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. (1939) Paris: Presses Universitaires de France, 2e. édition, 1966, p. 129.
- (34) *Ibid.*, p. 40.
- (35) *Ibid.*, p. 67.
- (36) *Ibid.*, p. 44.

#### CAPITULO II

#### II. COGNICION SOCIAL

- (37) CARRETERO, J., POZO, J. y ASENCIO, M. Op. cit., p. 66.

#### III. ENFOQUE SOCIO-HISTORICO

- (38) LURIA, A.R. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University, 1976, p. 17.

BIBLIOGRAFIA

CARR, E. H. ¿QUE ES LA HISTORIA? Barcelona: Seix Barral, 1969.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. "Changes in the Representation of Child in the course of Social Transmission". En FARR, R. y MOSCOVICI, S. THE SOCIAL REPRESENTATIONS. London: Academic Press, 1984.

DELVAL, J. y DEAND, A. (Comp.) LOGICA Y PSICOLOGIA. Madrid: Alianza Universidad, 1982.

DELVAL, J. CRECER Y PENSAR: LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA. Madrid: Laia, 1983.

DOISE, W. y MUGNY G. LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA INTELIGENCIA. México: Trillas, 1983.

HALBWACHS, M. LA MEMOIRE COLLECTIVE. (1939) Paris: Presses Universitaires de France, 2e. édition, 1968.

HERZLICH, C. "La Representación Social: Sentido del Concepto". En: MOSCOVICI, S. (Ed) INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA SOCIAL. (Vol. I) Barcelona: Planeta, 1972.

LEONTIEV, A. R. LE DEVELOPMENT DU PSYCHISME. Paris: Editions Sociales, 1976.

LUC, J. (1979) L'histoire Par l'étude du milieu. Paris: Les Editions E.S.F. (Citado Por CARRETERO, N. et. al., 1983)

LURIA, A.R. COGNITIVE DEVELOPMENT: ITS CULTURAL AND SOCIAL FOUNDATIONS. Cambridge: Harvard University, 1976.

MARCHESI, A. (Ed.) PSICOLOGIA EVOLUTIVA. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

MILBURN, I. (1972) "Childrens' Vocabulary". En: GRAVES, N. G. (Ed.) NEW MOVEMENTS IN THE STUDY AND TEACHING OF GEOGRAPHY. Londres: Temple Smith (Citado Por CARRETERO, N. et. al., 1983).

MOSCOVICI, S. "Society and Theory in Social Psychology". En: ISRAEL, J. y TAJFEL, J. (Eds.) THE CONTEXT OF SOCIAL PSYCHOLOGY: A CRITICAL ASSESMENT. European Monographs in Social Psychology, Academic Press, 1972.

MOSCOVICI, S. EL PSICOANALISIS: SU IMAGEN Y SU PUBLICO (1961) Buenos Aires: Huemul, 1979.

MOSCOVICI, S. "The Phenomenon of Social Representations". En: FARR, R. y MOSCOVICI, S. (Eds.) SOCIAL REPRESENTATIONS. Cambridge: University Press, 1985.

PIAGET, J. INTRODUCCION A LA EPISTEMOLOGIA GENETICA. Buenos Aires: Paidós, 1950, Vol. III.



PIAGET, J. LA CONSTRUCCION DE LO REAL EN EL NINO. Buenos Aires: Proteo, 3a. ed., 1970.

PIAGET, J. LA EPISTEMOLOGIA DEL TIEMPO. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.

PIAGET, J. EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EN EL NINO. México: Aguilar, 1972.

PIAGET, J. PROBLEMAS DE PSICOLOGIA GENETICA. Barcelona: Ariel, 1975.

PIAGET, J. EL DESARROLLO DE LA NOCION DE TIEMPO EN EL NINO. Mexico: F.C.E., 1a. reimP., 1980.

PIAGET, J. y GARCIA, R. PSICOGENESIS E HISTORIA DE LA CIENCIA. Mexico: Siglo XXI, 1982.

VILLORO, L., et. al. ¿HISTORIA PARA QUE? Mexico: Siglo XXI, 1982.

VYGOTSKY, L. EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS SUPERIORES. Barcelona: Grijalbo, 1978.

VYGOTSKY, L. PENSAMIENTO Y LENGUAJE. México: Akal, 1978.

## HEMEROGRAFIA

- ADELSON, J. "The Political imagination of the young adolescent".  
DAEDALUS 100 (4):1013-1050, 1971. (Citado por CARRETERO, M. et.  
al., 1983)
- ARDILA, A. "El sistema de ideas Psicológicas de Vygotsky y su  
lugar en el desarrollo de la Psicología" REVISTA LATINOAMERICANA  
DE PSICOLOGIA, 9 (2):283-299, 1977.
- BROWN, A. L. "Recognition, Reconstruction, and Recall of  
Narrative Sequences by PreOperational Children". CHILD  
DEVELOPMENT, 46:156-166, 1976.
- BROWN, A. L. y FRENCH, L. A. "Construction and Regeneration of  
Logical Sequences Using Causes or Consequences as the Point of  
Departure" CHILD DEVELOPMENT, 47:930-940, 1976.
- BUSTAMANTE, A. "La Psicología Evolutiva en la Escuela Soviética".  
INFANCIA Y APRENDIZAJE, J. 4:5-11, 1979.
- CARRETERO, M. y POZO, J. "El adolescente como historiador".  
INFANCIA Y APRENDIZAJE, 23:75-90, 1983.
- CARRETERO, J., POZO, J. y ASCENCIO, M. "Comprensión de conceptos  
históricos durante la adolescencia". INFANCIA Y APRENDIZAJE,  
23:55-74, 1983.

COLE, M. "La zona de desarrollo Próximo: donde cultura y conocimiento se Generan mutuamente". INFANCIA Y APRENDIZAJE. 25:3-17, 1984.

CHOMBART DE LAUME, M. J. "El niño icónico: el niño Personaje de los 'media' frente al niño real". INFANCIA Y APRENDIZAJE. 17:105-114, 1982.

DELVAL, J. "La rePresentación infantil del mundo social". INFANCIA Y APRENDIZAJE. 13:35-67, 1981.

DEL VALLE, C. J. "Sobre la cuestión individuo-sociedad en la Psicología Social: una glosa, una cita y comentarios". México: UNAM, (s/a), (Material mimeografiado).

DE SILVA, W. A. "The formation of history concepts through contextual cues". EDUCATIONAL REVIEW, 24 (3):174-182, 1972 (Citado Por CARRETERO, M., et. al. 1983).

FORMAN, E. y CAZDEN, C. "Perspectivas Vygotskianas en la Educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". INFANCIA Y APRENDIZAJE. 27/28:139-157, 1984.

FURTH, H. "Childrens' conception of social institutions: A Piagetian framework". HUMAN DEVELOPMENT. 14:287-325, 1976.

KITCHENER, R. "Piaget's Social Psychology". JOURNAL OF THEORY OF SOCIAL BEHAVIOR, 11:253-277, 1981.

MARTIN, E. "Jugando a hacer historia: los Juegos de simulación como recurso didactico". INFANCIA Y APRENDIZAJE, 24: 69-88, 1983.

PERRET-CLERMONT, A.N. "Perspectivas Psicosociológicas del Aprendizaje en situación colectica". INFANCIA Y APRENDIZAJE, 16:29-42, 1981.

POZO, J., CARRETERO, M. y ASCENCIO, M. "Como enseñar el Pasado Para entender el Presente: observaciones sobre la didáctica de la historia". INFANCIA Y APRENDIZAJE, 24:65-68, 1983.

VAN DER VEER, R. "Vygotsky's Theory of Higher Psychological Processes: some criticisms. HUMAN DEVELOPMENT, 28:1-9, 1985.

WERTSCH, J. V. "From Social Interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory". HUMAN DEVELOPMENT, 22:1-22, 1979.