

## Los límites del enfoque psicogenético

*Tomás Cortés Solís\**

Si atendemos algunas de las características del enfoque psicogenético de Piaget, fácilmente apreciaremos que éste deja de lado el estudio de la adquisición de las conservaciones, en función de factores socioculturales específicos, fundamentalmente porque dicho enfoque tiene las siguientes características:

*a)* Es un método de investigación, empleado por la epistemología genética para conocer cómo se desarrollan las nociones científicas y categorías fundamentales del pensamiento de un sujeto epistémico, totalmente independiente de cualquier condición sociocultural.

*b)* Explica en función de factores exclusivamente endógenos o individuales, por ejemplo, la equilibración de las estructuras cognoscitivas el desarrollo cualitativo de conceptos científicos tales como: las nociones de conservación de sustancia, peso y volumen.

*c)* Examina el desarrollo intelectual mediante el método clínico, el cual implica entrevistar en forma individual a un niño sobre conceptos científicos, como si el niño fuera únicamente un sujeto epistémico; es decir, sin considerar la historia personal, social y cultural del niño examinado. Como se sabe, Piaget (1966) asumió que los factores socioculturales de la coordinación de acciones interindividuales, y de las transmisiones educativas y culturales, influían en el desarrollo de las nociones científicas. Sin embargo, consideró que esta influencia se reducía a modular los aspectos cuantitativos de la evolución intelectual (ritmo de adquisición de conocimientos científicos), sin influir, en absoluto, en los aspectos cualitativos de la construcción de conocimientos válidos (orden de adquisición y

\* Profesor-investigador del Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco.

equilibrio de acciones cognoscitivas). Al respecto, Mugny y Doise (1979) han señalado que se debe admitir que el sistema epistemológico *piagetano* ha elaborado una especie de mecanismo de defensa que justifica la omisión del estudio de toda relación de causalidad entre lo cognoscitivo y lo social. Esta consideración está basada en la siguiente cita de Piaget, a partir de la cual podemos inferir por qué, para su autor, no tiene sentido explicar la influencia de factores socioculturales en la cognición:

Si el progreso lógico surge paralelo al de la socialización, se puede decir que el niño se convierte en un ser capaz de efectuar operaciones racionales porque su desarrollo social lo hace apto para la cooperación, o es necesario admitir que por el contrario son precisamente esas adquisiciones lógicas individuales las que le permiten comprender a los otros y las que le conducen, así a la cooperación. Ya que los dos tipos de progreso van exactamente a la par. La pregunta no parece tener respuesta salvo la de decir que ambos constituyen los dos aspectos indisolubles de una sola y misma moneda, a la vez social e individual. [Citado por Mugny & Doise, 1979, p. 15]

Por otro lado Mangam (1978, p. 174), ha expresado que:

las diferencias culturales que afectan la cognición están pobremente articuladas en la Epistemología Genética. Interesada la mayor parte de las veces en la interacción racional entre el individuo y su medio ambiente, la teoría no está aún capacitada para explicar satisfactoriamente las diferencias en el desarrollo cognoscitivo condicionadas culturalmente.

De acuerdo con lo anterior, es evidente que el enfoque psicogenético no está comprometido a explicar el ritmo de desarrollo en función de la escolarización o de cualquier otro factor sociocultural; pese a esto, la mayoría de las investigaciones transculturales se apoyaron en este enfoque para estudiar los efectos de la escolarización en el desarrollo de las conservaciones.

Tal apoyo ha tenido como consecuencias la proyección de investigaciones transculturales con severas deficiencias, entre las que destacan:

1) La definición de la experiencia escolar, en términos de grados académicos y/o años de escolarización, ha sido considerada por varios autores (Dasen, 1977; Rogany MacDonald, 1983) como una deficiencia de las investigaciones transculturales. En especial porque esa definición de la experiencia escolar es tan vaga y general que, en primer lugar, hace compleja y difícil cualquier comparación cognoscitiva de escolares de diferentes

partes del mundo. Por ejemplo, es muy difícil comparar dos grupos de escolares que habitan en ambientes culturales distintos, porque es muy probable que, a pesar de tener el mismo grado escolar o idénticos años de escolaridad, ambos grupos experimenten diferentes tipos de escolarización, ya sea en sus contenidos académicos, o en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, porque con ese tipo de definiciones se simplifica la complejidad de la naturaleza de la escolarización, de forma tal que se ignoran las características específicas de ésta, las cuales pueden influir en el desarrollo cognoscitivo de escolares de diferentes partes del mundo.

2) Otro de los elementos que podemos identificar como una deficiencia de los estudios transculturales es la ausencia de un método de investigación destinado a examinar la naturaleza de otros factores socioculturales, que covarían con la escolarización (elementos ecoculturales u ocupación familiar, entre otros). Por lo regular, los estudios transculturales sólo se han complacido con examinar el desarrollo intelectual de escolares y no escolares, sin considerar el ambiente ecocultural que contextualiza a la escuela y el desarrollo de los niños. En estos casos, los factores socioculturales asociados a la escolarización han sido definidos de forma confusa y en términos generales.

3) La aplicación mecánica de las situaciones experimentales ideadas por Piaget es otra de las deficiencias observadas en las investigaciones transculturales.

En este caso, la mayoría de los estudios emplearon las situaciones experimentales del enfoque psicogenético como si fueran pruebas o *tests* de inteligencia. Este es un grave error, porque se desvirtúa la naturaleza dinámica del método crítico de Piaget (Rogoff, 1981).

Asimismo, Price-Williams (1975), ha señalado que la aplicación de pruebas extrañas al ambiente cultural de los niños ocasiona ejecuciones cognoscitivas equivocadas y que, en condiciones experimentales de familiaridad, los niños manifiestan soluciones lógicas a problemas de conservación de cantidades físicas.

Sin duda, las limitaciones propias del enfoque psicogenético y las deficiencias en su empleo en los estudios mencionados ocasionaron la obtención de resultados confusos. Esto obliga a tratar con cautela cualquier intento de conclusión sobre este tema. Ahora bien, a estas limitaciones y deficiencias hay que añadir otra que complica aún más la obtención de alguna conclusión seria sobre los efectos de la escolaridad, a saber, el etnocentrismo.

## El empleo etnocéntrico del enfoque psicogénético

Para entender mejor el carácter etnocéntrico del enfoque psicogénético en los estudios transculturales, conviene partir de dos categorías de análisis: la aproximación *émica* y la aproximación *ética*. Estos sufijos proceden de las palabras fonémica y fonética, usadas en la lingüística. El análisis fonético de los sonidos del lenguaje está interesado en la totalidad de las partes involucradas en la producción de expresiones habladas, de acuerdo con diversas dimensiones de articulación y de patrones establecidos en un código universal: se puede aplicar al lenguaje en cualquier parte del mundo. El análisis fonémico está centrado sobre sonidos significativos, empleados dentro de un sistema lingüístico particular.

Ahora bien, a Pike (1954) se le reconoce el hecho de haber extraído los sufijos *émico* y *ético* de las aproximaciones lingüísticas para transferirlos analógicamente al estudio de las culturas. En este sentido, la aproximación *ética* se puede caracterizar como únicamente externa, de forma tal que el comportamiento de cualquier condición cultural sea estudiado en términos de criterios impuestos por un observador externo. En contraste, la aproximación *émica* trata el comportamiento como parte de una estructura preexistente y se propone describir esa estructura en sus propios términos y sin referencia a criterios impuestos externamente. De manera similar a la transferencia de los sufijos *émica* y *ética*, practicada por Pike (1954) a finales de la década de los sesenta, Berry ha propuesto transferir dichos sufijos de la antropología a la psicología transcultural del desarrollo psicológico y configurar con éstos una estrategia de investigación *émica-ética* del desarrollo de los niños en diferentes culturas. Al respecto, Price-Williams (1975, p.59) cita a Berry en los siguientes términos:

La modificación de nuestras categorías externas debe [...] efectuarse en la dirección del sistema que se estudia, hasta que logremos eventualmente una verdadera descripción *émica* del comportamiento dentro de dicha cultura. Es decir, que se puede hacer una descripción *émica* alterando progresivamente la *ética* impuesta hasta emparejarla con un punto de vista puramente *émico*; si esto puede realizarse sin destruir por completo o perder todo el carácter *ético* de las categorías anotadas, entonces podremos señalar las categorías o conceptos compartidos por el sistema de conducta previamente conocido y el que acabamos de comprender *émicamente*. Entonces podemos establecer una *ética* derivada y válida para hacer comparaciones entre dos sistemas de comportamiento y habremos resuelto de modo esencial el problema de obtener

un marco descriptivo válido para comparar comportamientos a través de las caracterizaciones de las conductas (Berry, 1969, p. 124).

Indudablemente, las investigaciones de carácter *émico* son más antiguas y numerosas en la antropología que en la psicología. Por ejemplo, Price-Williams (1981) señala que conocer las clasificaciones y enfermedades ha sido, desde principios de siglo, un problema de suma importancia para los antropólogos. Según él, este conocimiento ha sido enfrentado de manera sistémica por una serie de estudios denominados etnociencia, los cuales proponen partir de la terminología nativa de la clasificación y cuantificación del mundo y evitar la aproximación *ética* (definiciones *a priori* o modelos conceptuales independientes de la cultura que se estudia).

Según Berry (1984), una propuesta similar a la etnociencia fue expresada por Malinowsky en el primer cuarto de este siglo, al señalar que el objetivo final de la antropología es apropiarse del punto de vista nativo para comprender su visión del mundo.

Aunque las investigaciones de aproximación *émica* constituyen una tradición en la antropología, desde mediados de la década de los sesenta, se observan en la psicología transcultural varios estudios relativos a la concepción nativa de la inteligencia de grupos culturales específicos. Por ejemplo, a partir de una serie de investigaciones destinadas a determinar las concepciones *émicas* de la inteligencia, Irvine (1966; 1969a; 1969b; 1970) ha reportado que mediante el examen de los dichos y creencias que regulan los actos inteligentes del sistema social del grupo étnico Mashona (en Zimbawe), pudo apreciar que los niños *mashona* desarrollan primordialmente un modo de pensamiento que usa el conocimiento y percibe eventos de acuerdo con un sofisticado contexto de relaciones personales, creados al interior de su propia cultura para designar como inteligentes actos, cuya organización es esencialmente afectiva. Según Irvine (1970), en estos contextos, los niños que son considerados como inteligentes son aquellos que actúan de manera cauta y prudente en las relaciones sociales. Esta clase de evidencia llevó a Irvine a sugerir que un nuevo grupo de pruebas intelectuales necesita incorporarse a las pruebas convencionales de inteligencia lógica, de forma tal que queden contempladas en las evaluaciones los aspectos socio-afectivos, que son altamente valorados en muchas partes de África.

Por otro lado, Dasen (1984) señala que a pesar de que los *Baoulé*, un grupo de agricultores africanos, conquistan las nociones lógicas y de conservación antes que otros grupos culturales, ellos no valoran este tipo de

inteligencia operatoria. Así, por ejemplo, la inteligencia que los *Baoulé* valoran es social, en tanto que incluye aspectos como la disponibilidad, iniciativa, responsabilidad, y saber ejecutar una tarea al servicio de la familia y de la comunidad sin recibir alguna orden. Aunque algunas habilidades tecnológicas son también valoradas por los *Baoulé*, como el sentido de observar, aprender rápidamente, memorizar o tener destreza mental, el valor depende de si están al servicio de la familia o la comunidad.

En contraste con los ejemplos anteriores, encontramos que la mayor parte de los estudios de la psicología transcultural del desarrollo cognoscitivo son ejemplo de la aproximación *ética*, en tanto que asumen *a priori* la existencia de universales cognoscitivos y los imponen en diferentes culturas. En tales casos, apunta Berry:

dichos universales son usualmente sólo énicos euroamericanos impuestos ciega y aún etnocéntricamente sobre un conjunto de fenómenos que ocurren en otros sistemas culturales (1984, p. 38).

De acuerdo con lo anterior, los estudios transculturales de las conservaciones de cantidades físicas, en escolares y no escolares, pueden ser considerados como un típico ejemplo de la aproximación *ética*. En este caso, es claro que la mayoría de dichos estudios examinaron el desarrollo de la inteligencia de pueblos no occidentales, imponiendo como modelo normativo universal las características de la inteligencia operatoria (orden de sucesión de conocimientos, el equilibrio de éstos y su velocidad de desarrollo) observada en países con un alto desarrollo industrial y tecnológico, así como los criterios de ejecución de pruebas cognoscitivas usualmente empleadas en esos países.

La vinculación de la inteligencia operatoria a ambientes culturales europeos específicos ha sido destacada por Haroche y Pecheux, quienes han logrado advertir que:

[...] un punto de vista de clase a apreciar a través de ciertos escritos de Piaget, los cuales asimilan, por una parte, las condiciones ecológicas favorables y el estilo educativo liberal en un medio favorecido donde se facilitaría la autonomía cognoscitiva, la descentración y la reciprocidad, y por otra parte las condiciones ecológicas desfavorables y el estilo educativo autoritario en un medio desfavorecido, donde se facilitaría la heterogeneidad cognoscitiva y el egocentrismo. (Citados por Mugny y Doise, 1979, pág. 14).

Asimismo, Mangman (1978) ha expresado que por sus orígenes y su valoración implícita del conocimiento científico, la teoría de Piaget está enraizada en la visión científica occidental del mundo. Sus supuestos, aseveraciones y criterios de validación, parten de paradigmas científicos occidentales.

Ahora bien, aunque es posible intentar justificar el empleo *ético* del enfoque psicogenético argumentando que dicho enfoque habla de una inteligencia universal, pensamos que no por ello dicho empleo deja de ser proclive a incurrir en prácticas etnocéntricas; principalmente porque tiende a atribuir un lugar central (el de única norma comparativa) a la noción de la inteligencia operatoria, originalmente elaborada para estudiar la inteligencia en poblaciones occidentales, y a valorar la noción de esta inteligencia, argumentando que es objetiva y científica, lo mismo que referirse a la inteligencia de diferentes grupos culturales interpretándolos deficitariamente. Por ejemplo, el investigador puede apuntar que una población de analfabetas está retrasada en su desarrollo cognoscitivo en relación con poblaciones escolarizadas, o incluso que una población está detenida en su desarrollo intelectual.

Todo lo anterior, en las últimas dos décadas, en las que el pensamiento de Jean Piaget ha dejado de jugar el papel protagónico del pasado, es una prueba de la propia visión constructivista de este enfoque. ¿Qué queda del método psicogenético? fue una interrogante que obligó, en los años ochenta y noventa a los estudiosos del desarrollo cognoscitivo a abrirse al estudio del contexto y la cultura como fuentes indispensables para la conformación de las estructuras mentales. En este breve repaso acerca de los límites del método psicogenético se ha querido rendir un breve homenaje a un teórico de la psicología que marcaría significativamente este siglo que concluye.

## Bibliografía

- BERRY, H., CHILD, I. & BACON, M. "Relation of Child-training to Subsistence Economy", en *American Anthropology*, 61, 1969.
- BERRY, J.W. *Human Ecology and Cognitive Style: Comparative Studies in Cultural and Psychological Adaptation*, John Wiley, New York, 1984.
- DASEN, P. R. *Piagetian Psychology. Cross-cultural contribution*, John Wiley, New York, 1977.
- DASEN P. R. "The Cross-cultural Study of Intelligence: Piaget and the Boulé", en *International Journal of Psychology*, 19, 1984.
- IRVINE S. H. "Toward a Rational for Testing Abilities and Attainments in Africa", en

- British Journal of Educational Psychology*, 36, 1966.
- . “Contributions of Ability and Attainment Testing in Africa to a General Theory of Intellect”, en *Journal of Biosocial Science*, Supplement 1, 1969a.
- . “Factor Analysis of African Abilities and Attainments: Constructs a Cross-cultures”, en *Psychology Bulletin*, 71, 1969b.
- . (1970) “Affects and Construct a Cross-cultural Check on Theories of Intelligence”, en *Journal of Social Psychology*, 80, 1970.
- MANGAM. “J. Piaget’s Theories and Cultural Difference. The Case for Value-based Modes of Cognition”, en *Human Development*, 212, 1978.
- MUGNY & DOISE. *La construcción social de la inteligencia*, Trillas, México, 1983.
- PIAGET, J. “Necesidad y significación de las investigaciones comparativas en psicología genética”, en Jean Piaget (1966). *Problemas de psicología genética*, Ariel, Barcelona, 1980.
- PIKE, K. “Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior (1ª parte), en *Glendale: Summer Institute of Linguistic*, 1954.
- PRICE WILLIAMS. *Por los senderos de la psicología transcultural*, FCE, México, 1981.
- . “Anthropological Approaches to Cognition and Their Relevance to Psychology”, en H. C. Triandis & A. Heron (eds.). *Handbook of Cross-cultural Psychology*, vol. IV, Allyn and Bacon, Boston, 1981.
- ROGAN, J.H. & MACDONALD, M. A. “The Effect on Schooling on Conservation Skills, an Intervention in the Ciskei”, en *Journal of Cross-cultural Psychology*, 14 (3), 1983.
- ROGOFF. “Schooling and the Development of Cognitive Skills”, en W. C. Triandis & A. Heron (eds.). *Handbook of Cross-cultural Psychology: Developmental Psychology*, vol. IV, Allyn and Bacon, Boston, 1981a.