

Gerard Duveen: Un enfoque dialéctico para relacionar la teoría de las Representaciones Sociales y la Psicología del Desarrollo¹

*José Antonio Castorina*²

Introducción

Gerard Duveen, lamentablemente fallecido a fines del 2008, ha sido el principal promotor del intercambio intelectual entre la teoría de las representaciones sociales (en adelante TRS) y la psicología del desarrollo (en adelante PD), al haber asumido una perspectiva genética para estudiar la apropiación de las RS. Su preocupación central ha sido indagar empíricamente el proceso a través del cuál los niños incorporan las creencias de su comunidad y adquieren de ese modo su identidad social, que los habilita para ser actores sociales. Al ocuparse de la ontogénesis de las RS examinó cuidadosamente las interconexiones dialécticas entre aquella incorporación y las actividades individuales, un enfoque que los psicólogos sociales no deben olvidar (DUVEEN, 1994), constituyéndose de este modo en una figura con perfiles propios entre sus colegas.

Por otra parte, cabe destacar que las investigaciones de Duveen no fueron solo empíricas y teóricas sino meta teóricas o epistemológicas, al explicitar las creencias básicas con las que se compromete un investigador en la TRS, interrogar la índole de las definiciones que ha formulado, la pertinencia de los conceptos elaborados, o discutir la relación lógica entre los programas de investigación. Esto último por ejemplo, ha tenido gran relevancia en la psicología contemporánea, dando lugar a las polémicas acerca de la inconmensurabilidad, incompatibilidad o compatibilidad entre el programa piagetiano y el vigotskyano, o la TRS con la psicología social cognitiva a propósito de las actitudes, o con la psicología social discursiva, o entre el modo “paradigmático” versus el modo “narrativo” de hacer psicología. Las reflexiones de Duveen se ocuparon con originalidad de la

1 Este trabajo fue realizado gracias al PICT 2008-1217.

2 Universidad de Buenos Aires.

naturaleza de los conceptos centrales y de las definiciones de la TRS (DUVEEN, 2001) o del *modus operandi* de sus supuestos ontológicos y epistemológicos en el ciclo metodológico de la investigación psicosociológica. Asimismo, al revisar la obra de Piaget y de Vigotsky, examinó sus contribuciones teóricas, tanto como sus incompletudes, y se preguntó por la incompatibilidad entre la *social cognición* y la TRS en el estudio de los conocimientos sociales, explicitó las tesis básicas constructivistas que subyacen al programa de investigación de las RS, y advirtió los riesgos de la escisión entre individuo y sociedad o entre prácticas sociales y significaciones en la investigación TRS.

Este trabajo, escrito sobre todo desde la perspectiva de la PD y en menor grado de la TRS, se propone poner de manifiesto las contribuciones de Duveen a la problemática de las relaciones entre la TRS y la PD, analizando el alcance de sus reflexiones sobre el pensamiento de Piaget y de Vygotski; evaluando el impacto de sus ideas para que la PD pueda aceptar las RS; así como sus avances en el tratamiento de los problemas teóricos de la individuación y la dialogicidad en la psicología social; para ofrecer finalmente, en base a su obra, una nueva perspectiva de compatibilidad entre la TRS y una PD revisada que contextualiza los conocimientos sociales.

La lectura de Piaget y de Vygotski

Para Duveen el estudio de la ontogénesis de las RS comenzaba por un diálogo intelectual con la psicología constructivista y la psicología cultural porque éstas establecieron los presupuestos de la reconstrucción del desarrollo psicológico. Estos enfoques fueron utilizados creativamente en la producción teórica y en la indagación empírica de la ontogénesis de las RS. Ahora bien, nos podemos preguntar, en primer lugar, desde que perspectiva Duveen leyó a Piaget y a Vygotski. Sin duda, no hizo una lectura de *lector* buscando una fidelidad exegética a los textos o su comentario reproductivo. Más bien, hizo una lectura de *autor* (BOURDIEU, 1999), interpretando su sentido, sobre la base de los interrogantes de los autores pero reconstruyendo las redes de problemas implicados. El trató de interpelarlos a partir de las cuestiones y los desafíos de su propia investigación empírica y teórica, en definitiva para formular las reglas pertinentes a la construcción de su propio objeto de indagación.

Por una parte, Duveen ha encontrado una posición epistemológica constructivista común a la psicología social y al pensamiento piagetiano, al

reconstruir los procesos formadores de las RS. Así, los procesos de objetivación y de anclaje son inseparables al plasmar los significados sociales y al asimilar un objeto específico incluyéndolo en la red de significaciones de un grupo. Lo que el mundo es “para nosotros”, o el objeto, no es un reflejo del exterior, sino que es una construcción realizada por el grupo social. Pero en este proceso no sólo se construye el objeto, sino también al sujeto, ya que conforman la identidad social e individual, central en la obra de Duveen. En contra de las epistemologías del construccionismo social y del apriorismo neoinnatista, que son epistemologías de la escisión hegemónicas en las psicologías del desarrollo, nos recuerda la correlativa construcción del objeto y del sujeto en la dialéctica cognoscitiva.

Por otra, defendió como Piaget el carácter sustantivo de la dialéctica entre la estabilidad relativa de las RS y su transformación, pero a diferencia del teórico del desarrollo y con Moscovici defendió que el cambio de las RS depende de las contingencias de las situaciones de vida grupal. Incluso, en su esfuerzo por recuperar la dinámica de génesis y estructura en la interacción social, para la TRS, propuso independizarla del compromiso con la autoorganización biológica que fue un componente central del proyecto epistemológico piagetiano (DUVEEN, 2000 b).

En su perspectiva metodológica, la reconstrucción genética fue el procedimiento básico de investigación de los fenómenos psicológicos (DUVEEN, 1997) preocupándose por las transformaciones que sufren las ideas de los niños y las funciones psicológicas en la ontogénesis. De ahí que relacionara ambos campos del desarrollo, preguntándose por la contribución del desarrollo mental de un niño a su apropiación de las RS (DUVEEN, 1994) Para responder a esa pregunta, recuperó los aspectos constructivos del pensamiento de Piaget, destacando en su primera obra la estrecha vinculación de la heteronomía y la autonomía morales con las prácticas sociales. De este modo, la tesis de una producción intelectual infantil mientras se sostiene relaciones asimétricas con sus pares fue transferida por Duveen a la ontogénesis de las RS, y sistemáticamente utilizada en sus investigaciones con Leman (LEMAN y DUVEEN, 1996; 1999).

Además, Duveen compartió con Emler y otros psicólogos sociales británicos la crítica al constructivismo del conocimiento puramente individual, que no considera las “soluciones” ya disponibles en la sociedad (EMLER y LLOYD, 1990/2003). Sin embargo, Duveen (1997) consideró una deformación teórica el desconocer en los textos piagetianos aquella interacción entre construcción

individual y prácticas sociales; o limitarse a reconocer como única “actividad” de los niños su participación en la comunicación de las RS, desdeñando la construcción intelectual de los niños, aunque fuera relativa a una práctica social.

El hecho que Piaget no analizara por un largo período el carácter social del conocimiento, volvió a este último un elemento inestable en su obra (DUVEEN, 1994), al no lograr precisar cómo las interacciones sociales posibilitan la resolución de los conflictos cognoscitivos o bien cómo la restringen; y que en sus trabajos de orientación funcional, el proceso de equilibración que explicaba el cambio cognoscitivo solo funcionara por dentro del sistema cognoscitivo, sin considerar las interacciones con las prácticas sociales (PSALTIS y DUVEEN, 2006).

Sin embargo, -como la mayor parte de los psicólogos del desarrollo – Duveen no conoció al último Piaget, quién reconoce explícitamente (PIAGET y GARCÍA, 1983) a las RS y la ideología, un entramado de significaciones donde se sitúan los objetos de conocimiento. Dicho entramado preexistente a los niños y juega un rol restrictivo ya que vuelven “dignos o indignos” de ser conocidos a los objetos, incluso del mundo social (PIAGET & GARCÍA, 1983). Así, el funcionamiento del sistema cognoscitivo individual o de la actividad científica está condicionado y modulado por el sistema social, de modo que las tesis constructivistas retoman críticamente algunas ideas de la tradición piagetiana referidas a la articulación entre las prácticas sociales y las ideas morales (PIAGET, 1932/1971)

No menos importante es evocar su caracterización de Piaget como un etnógrafo del desarrollo, atendiendo a la dialéctica entre el material empírico y las categorías de interpretación, que aproxima sus entrevistas clínicas a una especie de descripción “densa” (GEERTZ, 1989) La investigación con el método clínico es etnográfica porque el entrevistador trata de interpretar la comprensión que hace el niño de una situación. De ahí la fuerte defensa de esa lógica cualitativa en contra del experimentalismo de muchos críticos de Piaget (2000a); o su convincente argumentación en favor del método etnográfico, ya sea por su pertinencia para describir los modos en que las identidades de género se articulan en las creencias y prácticas asociadas con la escuela, ya sea por su capacidad para especificar las expresiones de las identidades de género de niños y niñas, en contraste con al modo homogéneo en que considera a esas categorías la mayoría de las PD (WAGNER, DUVEEN et al., 1999).

Nos referimos ahora brevemente, por razones de espacio, a su lectura de Vygotski. En primer lugar, queda claro que las tesis de este autor acerca de la

formación social y cultural de los fenómenos psíquicos superiores, así como del carácter semiótico de estos últimos, resultan muy atractivas para un psicólogo social preocupado por el desarrollo. En particular, Duveen se sintió muy próximo por la hipótesis de la interiorización como un proceso activo por el cual los individuos se apropiaban de los instrumentos culturales y constituían su subjetividad, a través de una dinámica de relaciones interpersonales.

Para la PD son de gran interés los comentarios de Duveen al término “cultura”, utilizado por Vygotski como equivalente a los “significados de las palabras que existen en una cultura, más que a sus prácticas” (las prácticas culturales). Esta hipótesis rompió con las versiones del sentido común, haciendo posible la explicación del dominio individual de los aspectos mediados semióticamente de su herencia cultural y el logro de su autonomía cognoscitiva. Sin embargo, Duveen advirtió que dicha caracterización adolece de cierta simplificación, y muy especialmente, la diversidad de significados vinculados a la vida institucional o grupal no son relevantes para su interpretación de la cultura ni para la constitución de la subjetividad. Tal simplicidad y homogeneidad del concepto de cultura en Vygotski es un obstáculo para su potencial explicativo: al reducirlo a un conjunto de signos disponibles para ser apropiados, no incluye en su caracterización a la diversidad significativa de los valores (DUVEEN, 1997). De este modo no se tratan las relaciones de poder y los conflictos que estructuran los fenómenos sociales. Una consecuencia de lo dicho es que el sujeto psicológico se conformara solamente en la interiorización de instrumentos semióticos, sin estar influido por las vicisitudes de la vida social. De modo semejante, y muy pertinentemente para los debates actuales en la PD, nuestro autor extendió su crítica a la teoría neovygotskiana de la participación guiada de Rogoff (1990) por no haber dado un espacio para el conflicto, la tensión y la resistencia sociales en el desarrollo psicológico (DUVEEN, 1998).

El impacto en la psicología de los conocimientos sociales

Los trabajos empíricos y teóricos de Duveen, así como sus reflexiones meta teóricas pueden ser de gran relevancia si pensamos en las exigencias de cambio en la PD que se ocupa de los conocimientos sociales de los niños.

Las indagaciones clásicas sobre dichas nociones fueron producidas desde la teoría del procesamiento de la información y sobre todo por una versión “literal” de la tradición piagetiana (CASTORINA, 2005). Esta última investigó

los conocimientos sociales como un progresivo despliegue de las operaciones intelectuales (DUVEEN y DE LA ROSA, 1992; KOLHBERG, 1984; FURTH, 1980), de elaboraciones cada vez más “avanzadas”, quedando el mundo social solamente como un objeto exterior al sujeto epistémico. Distintos trabajos muestran con verosimilitud dentro de este marco teórico, los progresos en los niveles de conocimiento, como la descentración cognoscitiva o como diferenciación e integración conceptual en conocimientos históricos, políticos o económicos (BERTI y BOMBI, 1988; CASTORINA, 2005)

Ahora bien, se ha revelado en trabajos de la propia PD una persistente “personalización” en la caracterización infantil de la autoridad política y de los fenómenos históricos. Así, los niños y adolescentes tienden a considerar que la autoridad presidencial concentra el poder, se ocupa de hacer el bien, no tiene límites a su accionar, salvo de tipo moral; o interpretan la historia centrándose en las intenciones individuales, por ejemplo, que la conquista de América se debe a las ambiciones y rasgos personales de los actores históricos. Además de la personalización de la vida social, podemos mencionar la creencia ampliamente difundida en los conocimientos históricos de que la nación existe desde siempre, que es prácticamente eterna, algo que no se puede borrar de un golpe. Se ha mostrado que para algunos adolescentes argentinos el territorio nacional existe desde la aparición del hombre, incluso desde antes (CARRETERO y KRIGER, 2006)

El hecho que la “personalización” y la noción sustancialista de “nación” sigan subsistiendo en las indagaciones, incluso más allá del avance conceptual de los sujetos, indican una resistencia a su modificación “argumentativa”. Las características de las respuestas de los sujetos – dentro y fuera de la sala de clase – son la manifestación de la existencia de rasgos que parecen irreductibles al proceso de génesis de los sistemas conceptuales, incluidas las dificultades en las abstracciones o en la diferenciación e integración de las ideas.

La primera enseñanza que ha legado Duveen a la PD ha sido mostrar que las RS se distinguen en aspectos relevantes del conocimiento propiamente conceptual estudiado por la PD, ya que son elaboradas a través de la comunicación, y son inherentemente evaluativos, tomando forma a través del discurso social, no estando limitadas por los cánones de la lógica argumental de los conceptos. En síntesis, su foco está en el mundo de los valores en adición al mundo de los hechos, lo que introduce una dificultad para la interpretación del desarrollo intelectual, ya que los valores no pueden ser organizados en la secuencia lógica que podría proveer, justamente, la estructura de un estudio de desarrollo.

Por lo dicho, a la perspectiva del niño como un constructor individual del conocimiento social se le contrapondría la tesis del niño como un actor social (DUVEEN y DE LA ROSA, 1992). Entre otros muchos estudios, en TRS se verifica que en niños de 3 hasta 12 años, los salarios ganados por las mujeres son menores que los pagados a los varones, sin variaciones con la edad aunque sí con la pertenencia de género (DUVEEN, 1989) De ahí que las evaluaciones infantiles del comportamiento de la economía no puedan ser situadas simplemente en una secuencia lineal de pensamiento “prelógico” a pensamiento “lógico”. Por lo menos, hay aquí un serio problema de posible incompatibilidad entre programas de investigación, que vamos a discutir más adelante. Se puede hablar de una contraposición entre el conocimiento que sigue una línea natural de desarrollo y el conocimiento evaluativo que se construye en la comunicación con otros. Justamente, los valores no pueden ser organizados en la secuencia lógica de los estudio de desarrollo cognoscitivo; más aún, la apropiación infantil de esos aspectos de las RS precede al propio desarrollo de los conceptos. En otras palabras, el enfoque de Duveen llamó la atención de la PD sobre la exigencia de diferenciar el niño como un constructor individual del conocimiento social del actor social (DUVEEN y DE LA ROSA, 1992).

Muy claramente, Duveen ha desafiado a la PD para que renuncie a su versión “monofásica” de la razón y asuma la polifasia cognitiva, concepto formulado por Moscovici (1961) y desplegado por sus discípulos (WAGNER, DUVEEN et al., 1997; DUVEEN, 2006) A este respecto cabe mencionar, sin embargo, que la mayoría de los psicólogos sociales utilizan esta categoría poniendo en tensión y en conflicto al conocimiento científico con el conocimiento de sentido común, pero admitiendo raramente la construcción individual de conceptos. De este modo convergen con la tesis formulada por ciertos psicólogos neoinnatistas y según la cual el conocimiento cotidiano de la economía, la historia o la política intuitivas son de adquisición inmediata y uniforme, sin demasiadas interacciones con el objeto de conocimiento ni esfuerzo intelectual.

En cambio, los resultados de investigaciones empíricas en PD no muestran la inmediatez ni la falta de esfuerzo: las nociones referidas a la autoridad escolar y política, ciertas nociones económicas, y morales, o al tiempo histórico, parecen requerir de un prolongado esfuerzo de elaboración intelectual, con reorganizaciones del entramado de ideas. Por su parte, Duveen reconoció explícitamente la polifasia entre la construcción individual de ideas con las que provienen de la

apropiación de creencias sociales. La coexistencia de estos dos modos de pensamiento se ve en todas las “excepciones” al pensamiento lógico reportadas en la investigación empírica (DUVEEN y DE LA ROSA, 1992)

Una segunda lección de Duveen (1998) es haber hecho admisible las RS para la PD que estudia la formación de argumentos infantiles acerca de los fenómenos sociales, ya que sería impensable que la categoría a incorporar sea ilógica o solo ofrezca inconsistencias en sus significados. La noción de representación en la tradición de la TRS, como hemos dicho, no es la reproducción de un objeto, sino una elaboración de significados que lo estructuran, pero a la vez involucra un plus en su propia articulación. Así, si evocamos los mecanismos de condensación y desplazamiento postulados por Freud, los símbolos pueden representar un entramado de significaciones, cuyos elementos pueden ser lógicamente contradictorios, aunque pueden coexistir en las representaciones psíquicas, lo que indicaría otra lógica respecto a la que rige el conocimiento del mundo físico (DUVEEN, 1998).

Aquella rígida contraposición entre la marcha del conocimiento hacia la racionalidad y el carácter irracional de todo proceso alternativo, que subyace a una buena parte de la psicología cognitiva del desarrollo, supone el carácter monofásico de la razón, como dijimos, y un criterio trascendental que decide sobre otras formas de pensamiento. Estos rasgos son característicos del proyecto intelectual de la modernidad y ya no son aceptables (JOVCHELOVICH, 2007) Por el contrario, la elaboración de los significados que estructuran la vida social involucra un núcleo “figurativo” alrededor del cual hay coalescencia de diversos significados, que entre si no tienen una estricta consistencia, pero se inscriben en un entramado peculiar por la combinación de los significados. La articulación lógica de las representaciones conceptuales no se contrapone con la ausencia de lógica de las RS en el discurso social, sino con otro tipo de articulaciones de los significados, como ha mostrado Grize (1986).

Una tercera lección lección corresponde a la formulación más importante de Duveen en la psicología social: al precisar el proceso de adquisición infantil de su identidad social ha exigido la diversificación del sujeto psicológico. Sus estudios han mostrado que las identidades sociales son las estructuras que diferencian entre agrupamientos de individuos. Muy especialmente las RS de género ofrecen un espectro de posibles identidades, capacitando a los individuos a tomar diferentes posiciones, para ser niño o niña, para orientarse en el mundo social. De este modo, el conflicto entre representaciones en algunos grupos de niños, con

las identidades que les están asociadas, cuestiona las versiones del sujeto en la PD: el sujeto naturalizado en la psicología computacional o el sujeto epistémico de la psicogénesis universal, ambos disociados de las prácticas sociales y el sujeto de una cultura homogénea en la psicología socio histórica, que debe ser diversificado. Se abre así una dimensión de análisis que sitúa al sujeto del desarrollo en la heterogeneidad social y lo convierte en un actor social genuino (DUVEEN y LLOYD, 1990/2003; DUVEEN, 1993; WAGNER, DUVEEN et al, 1999).

El problema de la individuación

Según Kozulin (1994), la caracterización de Durkheim de las representaciones colectivas llevó inevitablemente al problema de la individuación, a la pregunta de cómo es posible que, siendo las representaciones colectivas comunes a todos los individuos de una sociedad, éstos adquirieran sus propias representaciones. Esto mismo es válido para la sociología y para cualquier psicología que afirme el carácter social de los conocimientos. Así, Vygotski y sus discípulos se preguntaron por el proceso por el cual los instrumentos culturales transmitidos en la interacción social se vuelven fenómenos intrasubjetivos, propios de cada individuo. Más recientemente, Valsiner (2003) intentó formular un modelo de individuación (*the enablement*) en la perspectiva de la psicología cultural, introduciendo el concepto de representación social individual, que ha creado muchas dificultades teóricas sin poderlas resolver (CASTORINA y BARREIRO, 2007).

Duveen y sus colegas (1994, 1997, 1998; LEMAN & DUVEEN, 1996; 1999; PSALTIS y DUVEEN, 2006) se ocuparon de la individuación de las RS al tratar las relaciones entre la TRS y la PD. Sobre todo, su tesis de la relación entre RS e identidad social le permitió ahondar sobre aspectos que no habían sido abordados por la TRS, en base de una articulación entre la ontogénesis, la sociogénesis y la microgénesis de las RS (DUVEEN y LLOYDS, 1990/ 2003).

Reconstruyendo la ontogénesis establecieron el proceso por el cuál los niños y los adultos, en tanto actores de la *sociedad pensante*, acceden a las RS de su comunidad, que se activan psicológicamente en los individuos bajo la forma de identidades sociales (DUVEEN y LLOYD, 1990/2003) Muy particularmente, Duveen puso de manifiesto que la internalización infantil de las identidades de género les permite participar del orden social como actores independientes. En el nivel microgenético los individuos interactúan entre sí, debaten y resuelven

conflictos de la actividad social, constituyendo un motor para las transformaciones genéticas de las representaciones sociales, ya que de ellos derivan, en buena medida, los otros niveles de su génesis.

Cuándo el niño está en plena apropiación de la identidad social vinculada a las RS de su grupo, lleva a cabo una actividad individual. Aquí se aprecia la relevancia de las elaboraciones cognitivas en el desarrollo, particularmente en las situaciones de interacción social entre pares. Aunque las creencias que emergen durante la génesis son socio-culturales, en el proceso de su apropiación o incluso durante su construcción microgenética, el desarrollo cognitivo es un momento de relativa autonomía. Para el psicólogo social el concepto de individuación refiere al proceso de construcción que lleva a cabo cada niño durante la internalización de las RS.

Leman y Duveen (1996) al analizar conversaciones de grupos de niños sobre tareas de percepción “neutral”, mostraron que los niños inexpertos tenían dificultad en aceptar los argumentos de niñas expertas. Luego, Leman y Duveen (1999) caracterizaron la intervención de las interacciones sociales basadas en la identidad de género sobre los juicios morales infantiles, a propósito de situaciones problemáticas. Particularmente, describieron el interjuego entre la autoridad de status, debida a las RS de género, y la autoridad epistémica, referida a la mayor racionalidad de los argumentos basados en la reciprocidad y el respeto mutuo. Los autores concluyen que la intervención de las RS en la resolución de problemas morales involucra aspectos del desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas.

Más tarde Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivanson & Psaltis (2003) reinterpretaron los estudios sobre interacciones de pares respecto del juicio moral, identificando los estilos de argumentos –en tanto recursos simbólicos- utilizados por los niños ante el problema planteado por el investigador. Así, cuando las niñas apelan a argumentos de reciprocidad frente a los argumentos de heteronomía de los niños, quienes hacen valer su posición de género, las RS suministran una orientación para la interpretación de los sujetos. Las RS no operan respecto de un individuo que tiene que asumir en soledad un curso de acción, sino en situaciones micro genéticas de interacción entre pares.

Se muestra que en situaciones de negociación para la resolución de problemas, interviene un juego de restricciones, como condiciones limitantes y posibilitantes. Por una parte, los estilos de argumentación a los que apelan los sujetos están limitados por las RS de género, que marcan fuertemente lo que se puede pensar; por otro lado, la habilidad de los individuos para adoptar un punto de

vista autónomo entre otros estilos argumentativos que son en sí mismos recursos simbólicos. Otra vez, junto a las RS que restringen las interacciones sociales en la resolución conjunta de problemas hay espacio para el desarrollo cognitivo.

Psaltis y Duveen (2006) retomaron los conflictos socio cognitivos que intervinieron en el progreso individual – indagados por la escuela Socio Cognitiva de Ginebra – mediante el análisis de micro conversaciones. Se identificaron formas de interacción que promueven u obturan las reorganizaciones de la noción de sustancia, en niños y niñas con diferentes niveles de avance en la argumentación. Con rigor y elegancia demostraron que no toda relación de pares genera conflictos constructivos, que algunas de ellas dan lugar a relaciones asimétricas. Las conclusiones son bien interesantes para la PD: en aquellas conversaciones hegemonizadas por las expectativas provenientes de RS de género, hay poco espacio para el despliegue explícito de conflictos cognitivos; en cambio, allí donde las microconversaciones eluden las expectativas vinculadas al género, los conflictos socio cognitivos son más activos y dan lugar a procesos de reflexión.

Con todo, y habiendo avanzado en sus análisis, Duveen y sus colegas no lograron completarlos respecto de la dinámica de la internalización de las RS, lo que involucraría quizás para un psicólogo del desarrollo el adoptar el punto de vista de los sujetos. Subsisten algunas preguntas, referidas al grado de libertad que tiene alguien que se apropia de las RS, o al modo de intervención de estas respecto de las acciones que llevan a cabo los individuos para resolver problemas en su vida cotidiana.

La perspectiva de la dialogicidad

En “la tercera generación de estudios post piagetianos” Psaltis, Duveen y Perret-Clermont (2009), dieron un paso más en la revisión de las relaciones de individuo /sociedad, enfatizando un triángulo relacional del sujeto con el objeto y el otro, como contexto social respecto del desarrollo de la inteligencia.

Los autores verificaron que la coordinación de las actividades operatorias ha sido posibilitada y limitada por las identidades sociales y las RS de una comunidad. En otras palabras, la cultura de una comunidad (sus instituciones, sus instrumentos y RS) da lugar en los niños a posiciones de identidad, expectativas de configuraciones entre sujeto-objeto y el otro en el conocimiento. Así, se muestran empíricamente cómo en las conversaciones las expectativas de los niños, asociadas con las identidades y las RS estructuran dicha configuración, o

modulan las interacciones cognoscitivas en tareas de conservación. Por ejemplo, un niño conservador que mantiene un estilo asertivo en la conversación establece una relación restrictiva basada en el respeto unilateral; o una niña conservadora estimula una actividad y mejora el rendimiento de un niño no conservador.

Esta perspectiva expande la contextualización, ya que la discusión entre los niños está constreñida por la estructura de la relación triádica, influyendo sobre el alcance de la reflexión intelectual. Incluso, si las conversaciones trascienden las expectativas de control, es posible un compromiso más creativo entre sujeto-objeto-otro. Es evidente que la construcción operatoria no es puramente abstracta, es co construida con otros colectivamente, en una comunidad cultural, en una institución social, está *in contexto*. Claramente, en la situación contextual, las RS y las expectativas no restringen o modulan porque retrasan o aceleran desde afuera el desarrollo cognoscitivo, como lo han señalado sus críticos (NICOLOPOULU y WEINTRAUB, 2009) más bien posibilitan y modulan la construcción, en tanto son sus “sus límites” en un sistema de intercambios.

Curiosamente, podemos apoyarnos en este trabajo póstumo y cotejar atrevidamente la contextualización del desarrollo operatorio que hicieron Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, con la contextualización en PD del conocimiento social, iniciada por diversos colegas estos años (HORN y CASTORINA, 2007; BARREIRO, 2008; HELMAN y CASTORINA, 2007). Así, se puede postular también la intervención del contexto en los estudios de conocimiento social en PD, y eso involucra – aún embrionariamente – a la relación sujeto, objeto y su interlocutor (real o implícito), anticipada en la PD constructivista por el triángulo epistémico de Chapman (1991). La PD del conocimiento social puede enfocar la interacción con los objetos en determinados contextos, postulando restricciones en la construcción individual derivadas de la identidad social; incluso el análisis de las dificultades detectadas en los alumnos en lograr un cambio conceptual ya no puede limitarse al sesgo confirmatorio de sus hipótesis previas; es preciso apelar a las resistencias originadas en las identidades sociales de los niños y alumnos, cargadas de valores. Por otra parte, los psicólogos de la escuela socio-histórica, como ya se dijo, se beneficiarían al tratar la vida intrapsicológica no solamente en los términos de un sujeto “cultural”, sino de un actor social atravesado por la diversidad y los contrastes.

Una serie de trabajos de la psicología genética “revisada” vinculan el constructivismo con la psicología social y las ciencias sociales, situando al conocimiento individual en las prácticas sociales. Así, las acciones institucionales que

tienen como objeto a los niños, canalizan las ideas infantiles sobre la autoridad escolar (CASTORINA y LENZI, 2000) y las nociones acerca del derecho a la intimidad (HORN y CASTORINA, 2007), y la ideología de la Creencia del Mundo Justo restringe las argumentaciones de los niños y adolescentes acerca de la justicia (BARREIRO, 2008) Incluso, la prosecución de estudios dirigidos a elucidar la individuación en la TRS quizás requieran de la colaboración con los estudios de una PD que adopte el punto de vista infantil, pero en un contexto de prácticas sociales.

Se puede postular la intervención del contexto en los estudios mencionados de conocimiento social en PD, involucrando a la relación sujeto, objeto y su interlocutor (real o implícito) Se trata ahora de un contexto de prácticas institucionales escolares que intervienen sobre derecho a la privacidad) o de creencias ideológicas de fondo (como la Creencia en el Mundo Justo), que obliga a los psicólogos a abandonar al sujeto epistémico del conocimiento social y lo sustituye por un sujeto social que participa en *patterns* socialmente estructurados; por otra parte, en PD de los conocimientos sociales ya no hablamos de avances operatorios sino de reorganización de los niveles de conceptualización de « dominio » vinculados a un tipo de interacción peculiar del sujeto social con el objeto de conocimiento, durante una práctica social; hablamos de « pasajes de menor a mayor nivel de conocimiento », en el interior de un contexto y no por virtud de una linealidad teleológica del desarrollo, lo que es específico de la PD, pero ahora no incompatible con la TRS; finalmente, el concepto de *restricción*, no se identifica con « factores exteriores » que aceleran o impiden el desarrollo intrínsecamente cognitivo-individual, sino que se trata de condiciones inseparables del proceso constructivo, con las que coexisten en relaciones de tensión, y nos parece similar en su significado conceptual al empleado en TRS.

La compatibilidad de las disciplinas

Gracias al fino equilibrio dinámico entre los trabajos empíricos, la elaboración teórica y las reflexiones meta teóricas de Duveen, es posible repensar las relaciones entre PD y TRS y discutir si estas últimas son de inconmensurabilidad, de incompatibilidad o de compatibilidad. Vamos a defender esta última relación lógica en base a la tesis de un mismo marco epistémico (ME) relacional que preside las investigaciones constructivistas en la psicología del desarrollo “revisada” y las que despliegan el núcleo de la TRS.

Prolongando la obra de Moscovici (1984) y de otros discípulos, Duveen ha situado a las RS en el ME relacional o dialéctico, rechazando cualquier dualismo entre individuo y sociedad, sea el cognitivismo psicológico o la sociología de Durkheim. Claramente, ha mostrado que la producción simbólica se da en las interrelaciones entre el sujeto, el otro y el mundo-objeto, de modo tal que una RS emerge en un sistema de acción y comunicación dialogal. En el caso de los conocimientos sociales, vimos que Leman y Duveen (1996) han articulado los componentes disociados en el ME de la escisión: las identidades de género “restringían” la elaboración de ideas morales, ya que proveían del código para manejar las interacciones entre los sujetos ante una cuestión moral y le daban una dirección a la argumentación individual de la situación. Incluso, en la elaboración de aquellas identidades hay una influencia del desarrollo de las capacidades individuales (LLOYD y DUVEEN, 1992)

La propia psicología del desarrollo de los conocimientos sociales se inserta legítimamente en un ME relacional lo que permitiría establecer un diálogo genuino con la TRS u otorgar un lugar a las RS en sus explicaciones. Y ello se contrapone con la tesis de la incompatibilidad, que correspondía a “los espacios problemáticos divergentes”, según la expresión de Wagner et al. (1999) entre los estudios “literales” de la PD y los trabajos de TRS. Hemos hablado de un proceso metodológico genético reconstructivo que se pone en juego en el estudio de las dos ontogénesis, o la posición del investigador que rechaza disociar los componentes de la experiencia y los articula en las unidades de análisis; o de que en los estudios de PD comienza a verse con más rigor las relaciones entre restricciones y proceso constructivo, entre las creencias colectivas y la argumentación individual, lo que ya se encuentra nítidamente en la TRS. Todo ello sin eliminar las obvias diferencias en los métodos específicos de investigación de cada disciplina

Tanto la crítica a la ontología de la escisión en Durkheim y sus discípulos en la psicología social tanto como sus propios trabajos empíricos son testimonio de una perspectiva dialéctica enteramente original. Sus investigaciones son una puesta en acto del ME relacional que articula a los contrarios, en la unidad de sus diferencias, a diferencia del ME de la escisión. Se mantuvo así en línea con las interacciones sujeto-objeto o individuo-sociedad en Piaget, y con respecto a la concepción de la cultura que permitió formular la interiorización activa en Vygotski, con las diferencias apuntadas. Nuestro autor defendió con sólidos argumentos las interrelaciones entre actividad constructiva y las prácticas sociales de autoridad y cooperación, la construcción del sujeto social y el objeto durante

la génesis de las RS, así como entre restricciones cognitivas y ontogénesis de la identidad social. Como vimos, precisó la interacción de las autoridades de estatus y epistémica, involucrando una actividad intelectual de los niños. El conflicto entre las autoridades mencionadas posibilita el pasaje de un juicio dominado por las representaciones sociales (en este caso, de género) hacia una resolución autónoma del problema moral.

Lo más destacable y perdurable de su obra reside muy probablemente en aquella “realización” o puesta en acto del marco dialéctico en la articulación de los componentes de las situaciones de investigación, en el análisis de sus resultados. La perspectiva dialéctica – utilizada con tanta frecuencia en psicología para encubrir la indeterminación de los conceptos o para evitarse el esfuerzo intelectual mediante un discurso retórico – es en Duveen una búsqueda sistemática de unidades de análisis que incorporan de modo preciso a los conflictos y a la interpenetración de restricciones y construcción, según el problema que estudiaba. Su credibilidad proviene del análisis riguroso de los entrecruzamientos de los componentes de una situación y de una prueba indirecta por los procedimientos empleados. Nuestro autor logró especificar el entramado postulado entre RS e individuo en las tesis básicas de la TRS; elucidar cómo las RS emergen de las prácticas sociales escolares y como éstas se vuelven inteligibles por las significaciones sociales, en los estudios etnográficos (DUVEEN y LLOYD, 1993); aclarar la influencia de las identidades de género en los cambios en las argumentaciones morales de niños y niñas, sin anular sino suponiendo la actividad constructiva individual (LEMAN y DUVEEN, 1999), o las diferenciaciones en el modo en que los niños asumen las posibilidades de su identidad social, en diversas circunstancias (DUVEEN, 1994).

Sus escritos son una inspiración para aquellos psicólogos del desarrollo que comparten el mismo marco epistémico y la pasión por avanzar hacia una psicología anti naturalista y dialéctica, abierta a un intercambio interdisciplinario con las ciencias sociales, y que reconoce en la crítica a sus supuestos ontológicos y epistemológicos una condición indispensable para seguir avanzando en la producción de conocimientos.

Resumen

El presente artículo se propone a discutir las principales elaboraciones teóricas de Gerard Duveen al establecer el intercambio entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo. A partir de la obra de Moscovici y de otros discípulos, Duveen señala, con claridad, que la producción simbólica se manifiesta en las interrelaciones entre el sujeto, el otro y el mundo-objeto, de manera que una representación social emerge de un sistema de acción y de comunicación dialógica. Sitúa, por lo tanto, el carácter relacional y dialéctico de las representaciones sociales, oponiéndose cualquier dualismo entre individuo y sociedad.

Palabras clave: elaboraciones teóricas de Gerard Duveen; teoría de las representaciones sociales; relación entre representaciones sociales y psicología del desarrollo.

Abstract

The present article's propose is to discuss the main theoretical elaboration of Gerard Duveen stablishing the interchange between the theory of social representations and developmental psychology. From Moscovici's work and other disciples, Duveen clearly punctuates that the symbolic production manifests itself in the interrelations between the subject, the other and the world-object, in a way that a social representation emerges from an action system and dialogic communication. Therefore, it places the relational and dialectic character of social representations, opposing any dualism between individual and society.

Keywords: Gerard Duveen theoretical elaborations; theory of social representations; relations between social representations and developmental psychology.

Resumo

No presente artigo, é proposta a discussão das principais elaborações teóricas de Gerard Duveen, ao estabelecer o intercâmbio entre a teoria das representações sociais e a psicologia do desenvolvimento. A partir da obra de Moscovici e de outros discípulos, Duveen pontua, com clareza, que a produção simbólica se dá nas interrelações entre o sujeito, o outro e o mundo-objeto, de tal forma que uma representação social emerge de um sistema de ação e de comunicação dialógica. Situa, portanto, o caráter relacional e dialético das representações sociais, opondo-se a qualquer dualismo entre indivíduo e sociedade.

Palavras-chave: elaborações teóricas de Gerard Duveen, teoria das representações sociais, relação entre representações sociais e psicologia do desenvolvimento.

Referências

- Barreiro, A. (2008). El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente. *Estudios de Psicología*, Madrid, vol. 29 (3), nov.
- Berti, A. E.; Bombi, A. S. (1988). *Il mondo economico nel bambino*. La Nova Italia, Florencia.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Carretero, M. e Krieger, M. (2006). Enseñanza de la historia y formación ciudadana: representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos. *Espacios en Blanco*, Tandil, Provincia de Buenos Aires, vol. 16, jun.
- Castorina, J.A (2005). “La investigación psicológica de los conocimientos Sociales. Los desafíos a la tradición constructivista”. In: Castorina, J.A. (coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- _____. e Lenzi, A. (compls.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona, Gedisa.
- _____. e Barreiro, A. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psicología da Educação*, PUC-SP, n. 25, pp. 11-34.
- Chapman, M. (1991). “The epistemic triangle: Operative and communicative components of Cognitive development”. In: Chandler, M. & Chapman, M. (eds.). *Criteria for competence: Controversies in the conceptualization and assessment of children's habiliteis*. Hillsdale, Erlbaum, pp. 209–228.
- Duveen, G. (2006). “Culture and social representations”. In: Valsiner, J. e Rosa, A. (eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____. (2000a). Piaget ethnographer. *Social Science Information*; 39; 79.
- _____. (2000b). “Genesis and structure. Piaget and Moscovici”. In: Buschini, F. e Kalampakis, N. *Penser la vie, le social, la nature*. Paris, Editions de la Maison des Sciences de l’ Homme.
- _____. (2001). “Introduction: the power of ideas”. In: Moscovici, S. *Social representations. Explorations in Social Psychology*. Nova York, New York University Press.
- _____. (1998). The psychosocial production of ideas: Social Representations and Psychologic. *Culture & Psychology*, vol. 4, n. 4, pp. 455-476.

- Duveen, G. (1997). "Psychological development as a social process". In Smith, L.; Drockrell, J. e Tomlison, P. (eds.). *Piaget, Vigotsky and beyond*. Londres e Nova York, Routledge.
- _____. (1994a) "Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento". In: Guarreschi, P.; Jovchelovich, S. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petropolis, Vozes.
- _____. (1993). "The Development of Social Representations of Gender". <http://psr.jku.at/PSR>.
- _____. e Lloyd, B (1993). "An ethnographic approach to social representations". Breakwell, G. e Canter, D. (eds.). *Empirical approaches to social representations*. Oxford, Oxford University Press
- _____. e De la Rosa, A. M. (1992). Social Representations and the genesis of social knowledge. *Ongoing Production on Social Representations – Productions Vives sur les Représentations Sociales*, vol. 1 (2-3), pp. 94-108.
- _____. e Lloyd, B. (1990/2003) "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social". In: Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones Sociales*. Barcelona, Gedisa.
- _____. (1989). "The children's re-construction of economics". In: Berentzen, S. (ed.). *Ethnographic approaches to children's worlds and peer cultures*. Trondheim, The Norwegian Centre for Child Research.
- _____. e Lloyd, B. (1990/2003). "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social". In: Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones Sociales*. Barcelona, Gedisa.
- Emler, N. e Ohana, J. (1993). "Studying social representations in children: just old wine in new bottles?". In: Bremaweil, G. e Cunter, D. (eds.) *Empirical approaches to social representations*. Oxford, Clander Press.
- Furth, H. (1980). *The world of grown-up. Children's conceptions of social institutions*. Nova York, Elsevier North Holland.
- Geertz, C (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Grize, J.B. (1986). "Logique naturelle et représentations sociales". In: *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Helman, M. e Castorina, J.A. (2007). "La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos". In: Castorina, J.A. e cols. *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires, Aiqué.

- Horn, A. e Castorina, J.A. (2007). "Las ideas de los niños sobre su derecho a la intimidad. Construcción conceptual y restricciones institucionales". *Memorias de las II Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: representations, community and culture*. Londres, Routledge.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vigotsky*. Madri, Alianza.
- Leman, P. e Duveen, G. (1996). Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology*, 26 (5), pp. 45-59.
- . (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *Papers on Social Representations*, 7 (1-2), pp. 555-575.
- Lloyd, B. e Duveen, G. (1990/2003). "Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones de Género". In: Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones Sociales*. Barcelona, Gedisa, pp. 41-64.
- . (1992). *Gender identities and Education: The impact of starting school*. Londres, Harvester-Wheatsheaf.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol 2. The psychology of moral development*. São Francisco, Harper and Row.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. París, PUF.
- . (1984). "The phenomenon of social representation". In: Far, R.M. e Moscovici, S. (compls.). *Social Representations*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-69.
- Nicolopoulou, A. e Weintraub, J. (2009). Why operativity-in-context is not quite a socio-cultural model. Commentary on Psaltis, Duveen and Perret-Clermont. *Social Development*, 52, pp. 320-328.
- Piaget, J. (1932/1997) *The moral judgment of the child*. Nova York, Free Press Paperbacks.
- . e García, R. (1981). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México, Siglo XXI.
- Psaltis, C. e Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36, pp. 407-436.
- ; Duveen, G.+; e Perret-Clermont, A. (2009). The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52, pp. 291-312.
- Rogoff, B. (1990). *Apprentichip in thinking*. Oxford, Oxford University Press.

- Valsiner, J. (2003). Enabling a Theory of Enablement: in search for a theory-method link. *Papers on Social Representations*, 12, 12.1-12.8.
- Wagner, W.; Duveen, G.; Jovchelovitch, S.; Loreenzi-Cioldi, F.; Markovà, I. e Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, pp. 95-125.
- ; Duveen, G.; Themel, M. e Verma, J.; e Thermel, M. (1997). The modernization of tradition: Thinking about madness in Patna, India. *Culture & Psychology*, 5, pp. 413-446.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio la acción mediada*. Madri, Visor.
- Zittoun, T.; Duveen, G.; Gillespie, A.; Ivinson, G. e Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), pp. 415-448.

José Antonio Castorina
Universidad de Buenos Aires.
E-mail: ctono@fibertel.com.ar