

In : Psicología social del desarrollo cognitivo, G. Mugny, J.A. Perez (Eds), Anthropos, Barcelone, 1988

CAPÍTULO 15

A MODO DE CONCLUSIÓN: EFECTOS SOCIOLÓGICOS Y PROCESOS DIDÁCTICOS

*Anne-Nelly Perret-Clermont
Gabriel Mugny*

Efectos sociológicos y procesos didácticos

Hasta aquí han sido presentadas ante todo las corrientes de investigación teóricas respecto al desarrollo social de la inteligencia. Estas han puesto de relieve que es necesaria una redefinición de la inteligencia que tenga en cuenta las relaciones interpersonales y las significaciones sociales más generales que sustentan el funcionamiento y la construcción social progresiva. Sin embargo estos descubrimientos de la psicología social evolutiva no sólo conllevan una pertinencia epistemológica (como lo ha mostrado el capítulo precedente). La opción teórica que representa tiene consecuencias pragmáticas evidentes, incluso si, como se verá, las condiciones de su aplicación plantean problemas teóricos y metodológicos agudos. Este capítulo de conclusión presentará un ejemplo de las posibles consecuencias sociológicas asociadas a tal perspectiva con respecto al enfoque de las diferenciaciones intelectuales que habitualmente son puestas de manifiesto en función de las diversas clases sociales de pertenencia de los sujetos socioeconómicamente más o menos favorecidos. Abordaremos a continuación la cuestión de los procesos didácticos, filtrando su análisis a partir de los desarrollos más

recientes de la psicología social evolutiva. Ciertamente, más que un balance, en última instancia se abrirá de este modo un campo de investigación tanto más complejo cuanto que introduce implicaciones sociales de importancia.

Efectos sociológicos y efectos psicológicos

Ya es habitual afirmar que la inteligencia está desigualmente distribuida entre los individuos de una misma sociedad, a pesar de que probablemente nos hayamos inclinado primordialmente sobre las diferencias interculturales, es decir, entre sociedades (véase a este respecto Berry y Dasen, 1974). Ahora bien, en el interior de una misma sociedad esas diferencias de inteligencia también están ampliamente correlacionadas con la pertenencia sociológica de los individuos. De hecho, ello forma parte de un estereotipo social, por definición autosuficiente por sí mismo, es decir, que no necesita una verdadera demostración (Bourdieu y De Saint-Martin, 1975) y que se arraiga ampliamente en la división percibida casi como «natural» entre trabajadores manuales e intelectuales (Moscovici, 1968).

¿Qué es lo que puede aportar la psicología social evolutiva en esta problemática? En primer lugar, puede mostrar que la cuestión de la incidencia de las diferencias socioeconómicas sobre el desarrollo de la inteligencia ha sido mal planteada, dado que se ha fundamentado en una concepción individualista de esta, que por otra parte es la dominante en las representaciones sociales de la inteligencia (respecto a la ideología del don, véase Mugny y Carugati, 1985). Consecuentemente, la metodología empleada ha tendido a abstraer los individuos de las condiciones sociales de las que emerge el desarrollo cognitivo. A continuación se puede mostrar que, desde un punto de vista psicosociogenético, esas diferencias a veces se fundamentan en muy poca cosa. Pero procedamos por orden y veamos en primer lugar los efectos.

El punto de partida de esta serie de estudios fue el descubrimiento de diferencias (Perret-Clermont, 1976, 1979; Perret-Clermont y Schubauer-Leoni, 1981) en los niveles de

logro en los tests de tipo piagetiano alcanzados por los niños procedentes de escuelas de diversos barrios que diferían en su composición socioeconómica (definida en base a las categorías socioprofesionales de los padres). Sin embargo, esto sólo aparecía durante el pretest. En efecto, el desarrollo del experimento llevaba a los niños a participar en diversas interacciones, y un buen número de ellos progresaban: la consecuencia se traducía en una disminución de las diferencias sociológicas, tendiendo estas a desaparecer en el postest. La cuestión que se plantea es saber si estos efectos están relacionados con el tipo de aprendizaje, individual o colectivo, ya porque está basado en una confrontación indirecta, o bien porque supone que se imiten los modelos propuestos a los niños. Para responder examinemos los resultados de tres experimentos.

Precisemos en primer lugar que dos de estos (Mugny y Doise, 1978b, 1979) fueron realizados en una región española en la que además se había puesto de manifiesto que existían correlaciones muy elevadas entre los niveles socioeconómicos y los rendimientos en pruebas piagetianas (Coll Salvador, Coll Ventura y Mira Mestres, 1974). Estos autores encontraron que a una edad dada, en una muestra de niños hijos de obreros y empleados existía un 50 % de no conservadores, mientras que en la muestra de los niños hijos de ejecutivos y directores sólo se encontraba un 25 %.

En el primer experimento (Mugny y Doise, 1978b) se aplicó a los niños de dos medios contrastados una prueba de transformación espacial, similar a la presentada en el capítulo 3. Recordemos que en esta tarea distinguimos tres niveles generales: para simplificar, los calificaremos de «inferior» (compensación nula), «intermedio» (compensación parcial) y «superior» (respuesta totalmente correcta). En el pretest se encuentra una diferencia evidente que favorece a los niños provenientes de los medios favorecidos (véase el cuadro 15.1). Después de este pretest, de entre aquellos niños que no habían contestado correctamente, un grupo realizó un ejercicio individual con la misma prueba, mientras que otro grupo participó en una interacción en unas condiciones preparadas para suscitar un conflicto sociocognitivo. Veamos los efectos de estas condiciones.

Comencemos examinando los sujetos de las condiciones de aprendizaje individual. En la categoría socioeconómica favorecida, los progresos son del orden del 53 %, mientras que en la categoría desfavorecida se acercan al 41 %. Dicho de otro modo, las diferencias sociales, ya significativas en el pretest, pueden incluso acentuarse después de un ejercicio individual. Pero teóricamente esas condiciones tienen menos posibilidad de provocar progresos cognitivos notables. Veamos, pues, los efectos del trabajo cognitivo en la condición en la que pudo instaurarse un conflicto sociocognitivo dada la disposición de la situación social. En esta condición, los niños provenientes de medios desfavorecidos progresan en un 68 % de los casos, lo que viene a resaltar la importancia capital para estos sujetos del trabajo colectivo, que se sitúa claramente por encima del trabajo individualizado. La consecuencia es que si se comparan los rendimientos de esos sujetos en el postest, es decir, una vez que se dieron las condiciones sociales adecuadas para inducir el desarrollo cognitivo, con los rendimientos del pretest de los niños del medio social favorecido, las diferencias se difuminan, lo que constituye una prueba de que el «handicap sociocultural» sólo tiene un grado de ineluctable equivalente a lo que puede durar una interacción. No obstante, no vayamos a creer que hemos encontrado el remedio milagroso para atajar el problema de la desigualdad de oportunidades. En efecto, el 71 % de los niños del medio acomodado también progresan. La consecuencia es que en el postest las diferencias sociales vuelven a aparecer, aunque se hayan

Cuadro 15.1. *Porcentaje de los sujetos pertenecientes a los diversos niveles cognitivos*

nivel cognitivo	inferior	intermedio	superior
medio desfavorecido			
pretest	41	27	32
postest	20	27	53
medio favorecido			
pretest	22	21	57
postest	13	13	74

aminorado. Esto es lo que muestra el cuadro 15.1 que recoge el conjunto de los sujetos, es decir, independientemente de las condiciones de aprendizaje.

En este experimento los niveles de edad eran un poco limitados. Por ello no fue posible evaluar si en última instancia las potencialidades sociocognitivas de las dos muestras eran las mismas. Otro experimento (Mugny y Doise, 1979) nos permite responder a esta cuestión. Los niños, que proveían de la misma región y de medios sociales idénticos participaron en una tarea conocida por «el juego cooperativo» (Doise y Mugny, 1975). En esta tarea los sujetos deben coordinar diversas acciones complementarias (tensar, bloquear, aflojar) para conducir un móvil por un trayecto marcado. El índice de fracaso total era de -60 y de +60 en caso de un éxito total. En primer lugar, los sujetos pasaban individualmente un pretest y a continuación participaban en una fase de ejercicio, ya individualmente para un tercio de los sujetos, o bien en grupos de 2 o 3 para los restantes. Es decir, a la mayoría de los sujetos se les daba la oportunidad de participar en una interacción social estructurante. ¿Cuáles son las consecuencias sobre las diferencias entre los medios socioeconómicos? El cuadro 15.2 recoge los rendimientos medios en el pretest y en el postest, clasificados en función de tres tipos de edad.

Cuadro 15.2. *Rendimientos medios (mínimo = -60; máximo = +60)*

medio:	pretest		postest	
	desfavorecido	favorecido	desfavorecido	favorecido
5-6 años	-22,5	-18,5	-33,0	0,0
6-7 años	-8,5	+7,0	+23,0	+17,0
7-8 años	+9,0	+14,0	+23,0	+28,0

En el pretest los niños de los dos medios sociales a la edad de 5-6 años tienen el mismo nivel; por el contrario, los rendimientos se diferencian más tarde, sobre todo hacia los 6-7 años, es decir, en el momento en que se inicia el desarrollo de las coordinaciones estudiadas. Por supuesto, esta diferencia es ventajosa para los medios acomodados. Durante el postest

las cosas cambian: la diferencia entre los medios se desplaza: aparece a los 5-6 años, pero se difumina desde los 6-7 años. La significación de estos resultados es clara: las diferencias constatadas que estaban relacionadas con el origen socioeconómico no son diferencias en sí mismas; aparecen según el momento del examen y en función de las situaciones de movilización sociocognitiva propuestas a los niños. Esencialmente aparecen en las fases iniciales del desarrollo de las coordinaciones cognitivas. Esto sugiere que existe un simple desfase temporal en la manera como los niños sacan provecho de las oportunidades de desarrollo; puede ser también que se trate de la actualización de sus competencias operatorias, pero aparentemente no se debe a una real diferencia de naturaleza.

Por otra parte, se perfila un mismo patrón de desarrollo en las dos muestras, tal y como puede verse en el cuadro 15.3. Este patrón va desde la ausencia de progreso (unido a la carencia de un prerequisite) hasta la autonomía del desarrollo fundamentada en una interdependencia social inicial. Por otra parte, también se pueden comparar los efectos de los procedimientos de ejercicio individual o colectivo.

CUADRO 15.3. *Cambio medio del rendimiento entre el pretest y el posttest (+ indica un progreso cognitivo)*

medio: ejercicio:	desfavorecido		favorecido	
	individual	colectivo	individual	colectivo
5-6 años	-8,5	-2,3	-2,5	+10,1*
6-7 años	-2,0	+35,3*	+8,5	+14,6
7-8 años	+24,0*	+19,8*	+24,0*	+8,6*

* progreso notable

Estos resultados concuerdan ampliamente con la concepción sociogenética del desarrollo cognitivo presentada a grandes líneas en el capítulo 3. Pero lo que más nos interesa resaltar aquí es que aparece un mismo patrón del desarrollo en ambas muestras. Comencemos por los sujetos de los medios sociales desfavorecidos. En un primer momento (5-6 años) no sacan provecho ni del trabajo colectivo, ni del trabajo

individual, dada la falta de las competencias prerrequeridas. Más tarde, cuando comienza el desarrollo de las coordinaciones examinadas, los niños sacan provecho de la interacción social, pero no de un ejercicio individual. Es la fase de la interdependencia social. En un tercer momento, cuando a la interdependencia social le sucede la autonomía relativa de las conductas desarrolladas, tanto individualmente como colectivamente, los niños logran completar sus coordinaciones. Por otra parte, para los medios más favorecidos sucede lo mismo, aunque con un desfase temporal de aproximadamente un año (basta para ello suponer una ausencia total de progreso, totalmente plausible, en una muestra de 4-5 años). Así, se confirma que la diferencia vista sólo es cualitativa.

Ahora bien, este desfase temporal observado entre los niveles de la conducta, correlacionado con la pertenencia sociológica de los sujetos, nos lleva a reexaminar el valor del índice cronológico constituido por la edad, índice que, por otra parte, está muy extendido dentro de la psicología del niño. ¿No se trataría en realidad de una variable «cajón de sastre» que mezclaría toda una serie de componentes (probablemente experiencias e interacciones vividas anteriormente, y también, si no sobre todo, la distancia cultural con respecto al experimentador, a la tarea y al cuestionamiento abstracto)?

En otro experimento (Perret-Clermont y Schubaer-Leonini, 1981) se ha examinado esta cuestión. A pesar de haber sido realizado en otra región europea de lengua italiana, no obstante confirma algunos de los resultados que acaban de ser presentados: la correlación entre la pertenencia categorial de los sujetos y sus niveles operatorios en el pretest, y la desaparición de esas diferencias en el posttest en los sujetos que se confrontaron con iguales respecto a esas nociones. Merece señalarse también que en este experimento las diferencias observadas no sólo se correspondían con el origen socioeconómico de los sujetos, sino también con la pertenencia sexual. Pero otros factores también aparecen relacionados, en interacción, tanto con las pertenencias categoriales de los sujetos (origen social, sexo) como con los niveles de las conductas manifestadas.

En efecto, el pretest se realizó siguiendo dos variantes: en

una condición experimental los vasos de zumo de la prueba de conservación de los líquidos fueron atribuidos uno al niño-sujeto y el otro al adulto-experimentador. En la otra condición experimental, los vasos ya no fueron atribuidos a los actores efectivos de la prueba (el experimentador y el niño), sino a dos muñecas puestas circunstancialmente en escena. Los resultados obtenidos muestran una superioridad de la primera condición sobre la segunda. El análisis teniendo en cuenta las características sociales de los sujetos pone de manifiesto que eso es cierto sobre todo en las niñas y en los sujetos de medio desfavorecido. La escenificación de la prueba operatoria, por sí misma, da cuenta, al menos en parte, de la diferencia de las conductas observadas entre los diferentes grupos sociales.

Durante estos pretests se anotaron minuciosamente las respuestas de los sujetos a cada ítem o a la contra-sugestión del experimentador. Esto ha permitido constatar que en algunos sujetos es la contra-sugestión (de la que ya hemos mostrado la propiedad socioconflictiva, cf. Mugny, Doise y Perret-Clermont, 1975-1976) la que se encuentra en el origen de una reestructuración cognitiva, que conduce a conductas de un nivel más elevado que al principio. Ahora bien, cuando se tienen en cuenta las características sociológicas de los sujetos, aparece que son esencialmente los sujetos de los medios sociales favorecidos los que sacan provecho del efecto de la contra-sugestión durante el pretest. Así pues, además de la escenificación de la prueba operatoria, también la naturaleza de las interacciones sociales que se desarrollan durante el pretest pueden afectar diferencialmente los niveles de conducta de los sujetos de diferentes pertenencias categoriales.

Ahora bien, al igual que las diferencias vistas en el experimento anterior, tampoco en éste las diferencias aparecidas no son ni absolutas, ni constituyen en sí unas características de un grupo social dado. En efecto, en el tiempo 2 del experimento los sujetos de origen social desfavorecido son sometidos a uno u otro de los siguientes tratamientos: ya a la confrontación con un partenaire de un punto de vista diferente, ya a una presentación (emparejada) de un modelo adulto diferente. Como había sido previsto, se obtuvo que el conflicto

sociocognitivo con un compañero tiende a engendrar más progresos cognitivos (en la prueba mencionada, como sobre otra de generalización) que la simple presentación de un modelo. Pero lo más interesante que aparece para nuestros propósitos aquí es que los resultados del postest muestran que sólo son afectados por la puesta en escena de las muñecas los niveles de rendimiento de los sujetos del tratamiento «con modelo». Para los sujetos de medio socioeconómico desfavorecido, el conflicto sociocognitivo con un compañero no sólo ha favorecido el desarrollo de las competencias esperadas (que la contra-sugestión del adulto no es capaz de producir), sino que además les ha hecho más independientes de la escenificación de la prueba que en el caso en que debían imitar a un modelo adulto.

Ya se pueden sacar varias conclusiones de esos resultados. En primer lugar, respecto a las diferencias entre los diversos grupos sociales, aparece que estas no serían en realidad fundamentales, puesto que, por una parte, el patrón del desarrollo es el mismo —al menos respecto a una noción determinada—; este va de la interdependencia a una relativa autonomía. Por otra parte, porque al término de ese desarrollo, las potencialidades intelectuales finalmente desarrolladas o actualizadas son idénticas. Este resultado, que sin lugar a dudas necesita otros tipos de confirmación, pone de igual modo en tela de juicio la metodología de la evaluación de los niveles cognitivos que concluye que existen diferencias de inteligencia en los subgrupos de una sociedad. De hecho estas provienen de una abstracción de las condiciones —psicosociológicas en el presente caso— que permiten el desarrollo cognitivo. A fortiori derivan de una definición truncada de la inteligencia, dado que es individualista y abstracta. La prueba de todo esto se encuentra en la modificación de esas diferencias en función de las oportunidades de aprendizaje y de las actuaciones ofrecidas a los niños del medio desfavorecido (concretamente a través de los procedimientos de trabajo colectivo y de conflicto sociocognitivo, y también mediante las relaciones sociales escenificadas). Como se ha visto, esto no quiere decir que los determinismos sociológicos cedan totalmente: la variable sociológica conserva algo de su fuerza

de atracción. Sin embargo, la significación misma de esas diferencias se transforma, puesto que esas diferencias no se siguen encontrando cuando se analizan en términos de potencialidades del desarrollo que pueden ser ofrecidas socialmente al niño en función de la perspectiva abierta por la psicología social evolutiva.

El estado de la investigación en este campo no permite elaborar un balance definitivo; lejos de ello. Si lo hemos querido presentar, ha sido sobre todo, como ya lo hemos dicho, para poner de manifiesto la pertinencia y las implicaciones sociales del enfoque propuesto en esta obra. ¿Cambiará este enfoque la visión que se puede proyectar sobre la naturaleza de cualquier intervención didáctica? Esta es la cuestión que abordaremos ahora.

Efectos psicosociales y procesos didácticos

Tomadas en su conjunto, las tesis ilustradas por los recientes trabajos de la psicología social evolutiva son importantes para plantear una reflexión pedagógica. Vienen a centrar la atención sobre dimensiones a menudo desatendidas en la situación de aprendizaje (cf. Perret-Clermont, 1988): papel estimulante de los compañeros tanto como del profesor o del adulto, importancia de las confrontaciones de los puntos de vista, puesta en evidencia de los efectos sobre el individuo de un trabajo colectivo y de la naturaleza relativamente temporal de los desfases de los rendimientos entre las poblaciones de alumnos, captación de la dinámica social de la construcción sociocognitiva de las nociones y de las relaciones entre actividad de comunicación y estructuración de informaciones, etcétera.

En efecto, no es un azar si al final de la obra, y después de haber examinado algunas dimensiones sociológicas de los estudios realizados, nos vemos así tentados a inclinarnos sobre la resonancia de esos trabajos en las problemáticas pedagógicas: generalmente estas se vienen definiendo como proyectos sociales de transmisión de conocimientos enfocados al desarrollo cognitivo de los individuos a los que van

destinados. Para poder estudiar esos proyectos y captar el alcance efectivo de sus realizaciones, sería necesario poder apoyarse en marcos teóricos y enfoques metodológicos que articulasen (cf. Vandendplas-Holper, 1987) los diferentes procesos sociales y culturales, individuales y cognitivos, que ponen en juego esas actividades. Esta es la dirección en la que pensamos que se pueden comprender las contribuciones reunidas en esta obra, en tanto que instrumentos para pensar —incluso repensar— las situaciones didácticas.

¿Es necesario precisarlo? Es evidente que no pensamos que se pueda deducir directamente de los estudios realizados en situaciones muy específicas (en breves períodos, con relaciones adulto-niño muy particulares —aunque sólo fuera porque son pasajeras—, con tareas poco escolares, etc.) unas reglas de acción que se puedan proponer en otros contextos al conjunto de los profesores y alumnos, y para todos los objetos de conocimiento. «Aplicar» así una psicología social evolutiva a la pedagogía sería una forma de proceder que «desdeñaría las condiciones sociales particulares» que caracterizan la elaboración de las comunicaciones, de las interacciones y de las estructuras cognitivas de la clase. Estaría incluso en contradicción con las mismas premisas que sustentan estas investigaciones de la psicología social del conocimiento.

Pensamos que la contribución de estos trabajos a las ciencias de la educación tiene otra naturaleza: constituye esencialmente un trabajo teórico y empírico sobre la ideología —y en concreto sobre la ideología pedagógica— que puede abrir nuevas «posibilidades». Así, el lector ya habrá sin duda podido advertir que, incluso si se puede demostrar que la interacción entre compañeros, ambos ignorantes, puede en ciertas circunstancias favorecer la comprensión de la noción en juego, sin embargo, tal demostración no valida como panacea pedagógica el trabajo de grupos en clase. Sugiere que la adquisición del saber puede concebirse y experimentarse en otras formas relacionales distintas de la dependencia del ignorante frente al que «sabe», es decir, frente al que es percibido como modelo de competencia que debe asimilarse. ¿Hasta qué punto se puede llevar a cabo tal inversión de pers-

pectivas con respecto a una pedagogía tradicional fundamentada en la transmisión, la imitación y el individualismo? Sin la menor duda, sólo el estudio de las condiciones que hacen intervenir colectivamente en la actividad pedagógica esas modalidades diferentes de relaciones podrá responder a tal cuestión. Suponiendo, no obstante, que se tome en serio el conjunto de obstáculos encontrados, dentro de su particularidad, y que se les dé el estatus de una forma de estar informado sobre su naturaleza y sobre los límites del modelo de lo «posible» elaborado en el laboratorio. Pero que esto no esté encaminado a rechazar de entrada este último, sino para incitar a extenderlo y a perfeccionarlo. Una teoría —incluso aunque sea «psicosociogénica»— no es más que una simplificación (también se podría decir reconstrucción) de la realidad con una finalidad heurística. Sólo tendrá esta función heurística para la práctica mientras mantenga ese estatus y sepa evitar la trampa de la reificación, que siempre viene a ocasionar su transformación en preceptos normativos.

Ya ha sido desarrollado (Perret-Clermont, 1980, 1981; Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1980; Perret-Clermont *et al.*, 1982; véanse también los capítulos precedentes) el vaivén entre teoría y práctica en el estudio de los procedimientos de aprendizaje y de investigación en la didáctica. A modo de conclusión, retengamos, pues, que uno de los efectos más importantes y más heurísticos de este proceder es la modificación que crea en la misma forma de concebir la acción pedagógica. A título de ejemplo, tomemos la definición, clásica, que inicialmente habíamos dado de la acción pedagógica como proyecto de transmisión de conocimientos enfocados al desarrollo cognitivo de los individuos. El estudio nos lleva ahora a considerar de otro modo la naturaleza de esta acción. Se convierte en plan de investigación: ¿Cómo crear situaciones «didácticas» sobre medida, explícitamente, tales que cuando el niño trate de comprender lo que se espera de él y trate de responder a ello por sí mismo o con otros, ya esté, por esta actividad misma, llevado a elaborar los instrumentos cognitivos que deseamos que adquiriera, y todo esto al extremo de que los interiorice como competencias adquiridas que pueden ser aplicadas a otras circunstancias?