

Representaciones híbridas sobre el innatismo en estudiantes de Psicología del Desarrollo

Constanza Ruiz Danegger*

Resumen

En este trabajo se exploran respuestas de estudiantes de Psicología del Desarrollo sobre el innatismo. Se encuentran correspondencias entre sus respuestas y los contenidos de las teorías psicológicas que han estudiado hasta el momento, aunque como “representaciones híbridas”, que combinan sincréticamente elementos del sentido común con el recientemente adquirido vocabulario científico. Aunque se mencionan teorías científicas (conductismo, psicología genética), en su explicación los alumnos sólo se refieren a aspectos cercanos a su experiencia inmediata, dejando de lado cuestiones estructurales, que según las versiones oficiales de las teorías son la base de la explicación; mencionan constructos estudiados aunque no respondan a la cuestión (de la psicología socio-histórica); o aventuran conjeturas sobre lo que resulta desconocido, sobre la base de intuiciones del sentido común. Los hallazgos sobre las respuestas que son capaces de dar los estudiantes en esta etapa de transición entre su conocimiento de sentido común y el conocimiento científico pueden ser utilizados en el trabajo de aula como organizadores previos para reconsiderar las teorías estudiadas hasta el momento, y para avanzar hacia posiciones de la psicología cognitiva que se refieren específicamente a “estructuras” o “conocimientos” innatos.

Palabras clave: innatismo - psicología del desarrollo - representaciones híbridas - teorías psicológicas - psicología cognitiva.

Abstract

This paper studies university students' answers about innateness, in the context of a Development Psychology class. Correspondence between the students' answers and some psychological theories are detected as “hybrid representations” that combine syncretically the components of common sense with recently acquired scientific language. Although some scientific theories like behaviourism and genetic psychology are mentioned, students only refer to some aspects close to their immediate experience, leaving aside structural issues that, according to the official version of the theories, are the explanation base; they introduce unadapted constructs (from socio-historic psychology); or conjectures on unknown matters. The findings about the students' answers in this transition stage between their common sense knowledge and the scientific knowledge can be used in the classroom as previous organizers in order to reconsider the scientific theories already examined, and to consider concepts from cognitive psychology referring specifically to innate structures and knowledge.

Key-words: innateness - development psychology - hybrid representations - psychological theories - cognitive psychology

* Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta

En este trabajo se exploran respuestas sobre el innatismo de estudiantes de segundo año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, en el contexto de ser alumnos de Psicología del Desarrollo I. Nos ha interesado este tema debido a que, según la participación de los alumnos en las clases y en su producción escrita, podíamos inferir que existirían indefiniciones y confusiones en sus conocimientos previos sobre este tema.

El innatismo es una cuestión arduamente debatida en diversos ámbitos, concretamente la filosofía y la psicología del desarrollo.

“¿Se ha parado a pensar alguna vez en la gran cantidad de psicólogos infantiles que son reacios a atribuir predisposiciones innatas al bebé humano? Estos psicólogos, en cambio, no dudarían en hacerlo con respecto a la hormiga, la araña, la abeja o el chimpancé. ¿Por qué iba la Naturaleza a dotar a todas las especies, excepto a la humana, de predisposiciones específicas?” (Karmiloff-Smith, 1992/1994: 17).

Efectivamente, si bien el conocimiento de sentido común indicaría que “hay algo” y “algo especial”, que se columbra como un principio epigenético en el psiquismo humano (y que se manifestaría aún antes de nacer el bebé), este tipo de respuestas se complica cuando se piensa a partir de los paradigmas dominantes en las ciencias, en distintos períodos. Al parecer con términos más corrientes sigue vigente la antigua controversia entre el retrato platónico de una mente completamente llena, a priori, de contenidos, pero que debe ser actualizada, a la metáfora de la tabula rasa, emblema empirista, como imagen de una mente *vacía de contenido* en la cual se inscriben los conocimientos (para la polémica actual desde el punto de vista de la psicología, cf. el también polémico Pinker, 2002/2003).

Si bien presumíamos la existencia de conocimientos anteriores en los cuales se podría anclar, y durante el curso mismo de la asignatura habíamos intentado hacer avances hacia la comprensión de este constructo, no resultaba demasiado previsible la configuración de los conocimientos de los alumnos sobre este tema. Desde una perspectiva básicamente constructivista sobre el aprendizaje se sostiene sin dudar que las nuevas ideas se construirán sobre la base de las anteriores, y surge como natural la pregunta: ¿En qué ideas previas nos podremos apoyar para tratar acerca de la arquitectura de la mente y las ideas del omnipresente Fodor de la psicología cognitiva (cf. Igoa, 2003), el particular modelo de Karmiloff-Smith (1992/1994) acerca de la naturaleza del desarrollo cognitivo, las teorías que postulan de alguna manera *conocimientos innatos* a partir de las investigaciones con bebés?

Decidimos hacer un sondeo de ideas previas mediante un cuestionario de tres ítems de respuesta abierta, del que analizaremos aquí dos: “¿La mente del recién nacido es totalmente virgen?” y “¿Qué le sugiere el término «innatismo»? ¿A qué término lo opondría?”.

La primera pregunta, sin llegar a ser capciosa, es delicada, porque incluye algunos términos clave: la *virginidad* o “carácter intacto” de la mente; respecto de *la mente*: hay amplios grados de libertad en la respuesta dependiendo qué se entiende por “mente” (por ejemplo, como distinta a “cerebro”); del *recién nacido*, es decir del ser humano neonato, a priori de toda experiencia extrauterina..., pero después del período de gestación.

Se buscó una formulación indirecta de la pregunta para intentar rastrear algo de la relación entre el conocimiento cotidiano y la forma particular de conocimiento escolar que están construyendo los alumnos. No obstante nos dispusimos a aprovechar el carácter situado que seguramente tendrían las respuestas. Tomamos como hipótesis auxiliar del trabajo que tomarían nuestras preguntas *en contexto*, es decir *teniendo en cuenta que los profesores de Psicología del Desarrollo seguramente querrían saber sobre su conocimiento acerca de la psicología del desarrollo, más que sobre su conocimiento de sentido común* sobre el innatismo. Un corolario de esta hipótesis es que si los alumnos hubieran

sido interrogados con estas mismas preguntas en otro contexto hubieran activado otros conocimientos (cf. Pozo y Gómez Crespo, 1998/2001). Pero, como decíamos, quisimos aprovechar el carácter escolar de las respuestas para indagar ante todo sobre las ideas de naturaleza inducida en el ámbito universitario acerca del innatismo. Nuestro supuesto contempló que podrían aparecer respuestas del conocimiento cotidiano, pero con menor frecuencia. En definitiva, como adelantamos, no pretendemos acercarnos a las teorías implícitas de los alumnos sobre el innatismo, si es que las hay, sino a sus *respuestas* (en sentido propio; cf. vg. Pozo y Scheuer, 1999). Con ello tendríamos ya una primera aproximación valiosa a nuestros fines didácticos, que quizás merezca la pena profundizar.

La segunda pregunta se refiere directamente al término en cuestión, y se la hizo para recuperar las respuestas estrictamente relacionadas con la instrucción.

Hemos trabajado sobre una muestra de 43 alumnos que están cursando la asignatura Psicología del Desarrollo I –correspondiente al segundo año del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación– en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Las respuestas se han tratado con el programa N4 a fin de determinar y sistematizar las categorías teóricas surgidas de los datos, y tener en cuenta su peso relativo en el conjunto de la teoría emergente que resultó.

En primer lugar haremos una breve referencia a los conceptos teóricos que actualmente se sostienen en la disciplina a propósito de la respuesta (o la falta de respuesta) de los alumnos, en la medida que son las ideas que nos interesa tratar con ellos. A nuestro juicio las respuestas de los alumnos son sugerentes en tanto sobre la naturaleza de sus ideas previas como sobre su conocimiento actual del campo explicativo de la psicología científica; a ellas nos dirigiremos en el final del artículo.

Los hallazgos tienen valor didáctico al dar pie en primer lugar a la reconceptualización de las teorías científicas estudiadas a la luz de las respuestas que son capaces de dar los alumnos, y luego a avanzar hacia el conocimiento de posiciones de la psicología cognitiva del desarrollo específicamente referidas a la existencia de estructuras y contenidos innatos.

¿Hay algo en la mente de los recién nacidos? ¿Qué cosa?

Las respuestas de los alumnos están divididas respecto a nuestra pregunta por el carácter virginal de la mente del recién nacido. Hay posiciones netas a favor y en contra, y posiciones intermedias o poco definidas.

Una mayoría de alumnos (el 77%) afirma que la mente de los recién nacidos *no* es virgen. Pero curiosamente la más amplia mayoría consideran que lo que el recién nacido tiene *en su mente* son *reflejos innatos*. Dan ejemplos: succionar, pero también estornudar, lagrimear... La sorprendente respuesta de que los reflejos “están en la mente” podría deberse o bien a un desconocimiento de la naturaleza anátomo-fisiológica de la localización de los reflejos, o aún más extraña intuición de que “la mente se aloja fuera del SNC”; o bien a una concepción más elaborada y relacionada con conocimientos propiamente psicológicos, que relacionan de alguna manera los reflejos con la mente humana. Ésta última es la hipótesis más plausible y que trataremos de dilucidar, porque hay respuestas de los alumnos que dan pie para apoyarla.

A su vez la hipótesis de la relación entre reflejos y mente humana permite una doble interpretación. Los reflejos, en cuanto *base* del desarrollo cognitivo humano, caben ser vistos como los considera el paradigma conductista, heredero de la reflexología; o a la manera piagetiana.

Podría parecer descabellado poner en paralelo estas dos visiones, pero la autorizada pluma de Karmiloff-Smith se nos adelanta:

“¿Poner juntos a Piaget y Skinner? ¡Menuda aberración! [...] [Pero] Piaget y los conductistas coinciden en una serie de concepciones acerca del estado inicial de la mente del bebé. Los conductistas consideraban al niño como una tabula rasa sin ningún conocimiento preestablecido (Skinner, 1953); la concepción de Piaget según la cual el niño pequeño se ve asaltado por «percepciones indiferenciadas y caóticas» (Piaget, 1955/1985) es esencialmente idéntica” (Karmiloff-Smith, 1992/1994: 25).

No obstante, cabe diferenciar los enfoques: no aún desde la peculiar perspectiva adoptada por Karmiloff-Smith y por la psicología cognitiva en general, pero sí, precisamente, en relación con la concepción del conductismo y de Piaget y la Escuela de Ginebra respecto de la naturaleza y la función de los reflejos en el desarrollo cognitivo. Y resulta que estas distinciones parecen aplicarse a la comprensión que los alumnos demuestran con sus respuestas.

Reflejos “reflexológicos”

Cabe una comprensión *reflexológica* de los reflejos, bajo la perspectiva que heredara el paradigma conductista. En efecto, el estudio del reflejo es la unidad conceptual básica para la comprensión del comportamiento según el conductismo (vg. Boakes, 1984/1989). Aunque sea sabido, es necesario destacar que la concepción reflexológica y conductista de los reflejos no es, sin más, un correlato de su estudio por la anatomía y fisiología, sino una interpretación de la vida mental. Para esta concepción la base del comportamiento es precisamente la estructura del arco reflejo –la conexión E-R–, que se complejiza por mecanismos de condicionamiento. Las conexiones dan lugar a estructuras más elaboradas mediante la puesta en acto de las leyes de la asociación, como pauta funcional que relaciona los reflejos con los fenómenos de aprendizaje.

Aunque sí hay referencias explícitas a esta concepción (por ejemplo, “*los reflejos permiten conexiones E-R y sólo se complejizan en la dirección que indican los estudios conductistas*”), en las respuestas de los alumnos no aparecen en ningún caso explícitamente estructuras como las leyes de la asociación, que resulten explicativas al modo clásico conductista. Más bien se toma en cuenta la existencia de reflejos conocidos, sin más.

Reflejos “a lo Piaget”

“Piaget pensaba que el recién nacido no tiene ninguna actividad conceptual en el sentido de pensamiento ni tampoco conocimiento a priori del mundo circundante [...]. Sólo dispone de unos recursos limitados para relacionarse con el mundo que son, por una parte, sus sistemas sensoriales y, por otra, sus reflejos y una inclinación o impulso general a actuar, es decir, a no permanecer pasivo” (Enesco, Lago y Rodríguez, 2003).

Es más, el concepto de “actividad” resulta decisivo para comprender la diferencia entre el constructivismo piagetiano y posturas cercanas al empirismo como la conductista (cf. Enesco *et al.*, 2003). No parece ser del todo ésta la idea que sostienen los alumnos, aún cuando nombren a Piaget.

Efectivamente hay respuestas como “*Considero que el recién nacido, tal como lo plantea Piaget, viene con «reflejos» aptos para construir esquemas de conocimientos en la interacción sujeto-objeto*”. Pero no se mencionan las *invariantes funcionales*, que son el motor de la explicación piagetiana (cf. Karmiloff-Smith, 1992/1994).

En definitiva, pareciera que las respuestas de los alumnos sobre lo innato se centran en los “procesos biológicamente determinados” pero “visibles y constatables”, y conocidos personalmente además. Y en ello parecen estar afirmadas, a su modo, en lo que el sentido común muestra como más evidente y *creíble* de las teorías psicológicas.

Otras cosas más o menos sorprendentes

Surge otra vez la sorpresa cuando encontramos reiteradamente *el contexto* como en relación con el equipamiento a priori del recién nacido, que es el objeto del cuestionamiento, en las respuestas de los alumnos: “[la mente del recién nacido no es virgen] *puesto que desde el momento del nacimiento el sujeto ya se haya expuesto a la relación con otros. Nace ya en un contexto y un individuo aislado no es lo mismo que uno en relación con otros y que está dentro de una cultura que desde que nace lo va formando*”. Parece recibirse un eco vygotskiano, prima facie ajeno a la cuestión, pero que los alumnos, que han estudiado a Vygotski, *necesitan* relacionar, aunque de una manera un poco forzada.

Menos forzadamente pero con una frecuencia llamativamente baja respecto a lo esperado aparecen respuestas que relacionan la mente del recién nacido con la vida intrauterina: “*De acuerdo a los estudios efectuados por la ciencia pudo demostrar a través de videos intrauterinos [sic] se observaba que el feto respondía a algunos estímulos externos de la madre, así como a los estados de ánimo de su progenitora. Además el niño en los últimos meses de gestación se succionaba el pulgar*”.

Y de algunas, casi ni hablar... todavía

De lo que no hay rastros en las respuestas de los alumnos es de la arquitectura de la mente o términos semejantes, asociados en la literatura psicológica actual con la psicología cognitiva, bien para apoyar ideas, bien para polemizar, o para matizar casi en los bordes del paradigma cognitivista clásico (cf. Pozo, 2001).

Sólo recordaremos aquí que cuando Karmiloff-Smith (1992/1994) declara que irá *más allá de la modularidad* se refiere específicamente al modelo de J. Fodor (1983/1986), en el cual se distinguen dos tipos de procesos cognitivos: los procesos cognitivos *propriadamente dichos*, de procesamiento central, sensibles a cualquier tipo de información disponible (por ejemplo, creencias, hipótesis, emociones, deseos...), y los procesos perceptivos, que sólo pueden tener en cuenta información relativa a un dominio específico, y que se caracterizan por tener como dispositivo de entrada los módulos (cf. Gomila, 2003). Los módulos fodorianos incluyen a su definición de procesos informacionalmente encapsulados el ser también *innatos*, localizados neuronalmente, específicos de dominio, con un patrón específico de detorioro y una activación automática, obligada y rápida.

Como ya vimos,

“ni la teoría piagetiana ni la conductista [ni nuestros alumnos] otorgan al niño estructuras innatas o conocimientos de dominios específicos. Ambas admiten sólo la existencia de unos pocos procesos biológicamente determinados, generales para todos los dominios: para los piagetianos, un conjunto de reflejos sensoriales y tres procesos funcionales (asimilación, acomodación y equilibración); para los conductistas, una serie de sistemas sensoriales fisiológicos heredados y un complejo juego de leyes de asociación” (Karmiloff-Smith, 1994: 25; énfasis nuestro).

En la cita hemos destacado los aspectos que nos interesa destacar. El primero remite directamente a Fodor como representante autorizado: las *estructuras innatas* que, como hemos repasado, son los módulos.

A partir de la comprensión de la modularidad se podrá comprender en qué consiste la propuesta de Karmiloff-Smith y la tesis de la *modularización*, con la cual esta autora da sentido ontogenético a la organización cognitiva especializada (Gomila, 2003), y devuelve sentido a la idea de *desarrollo cognitivo* (García Madruga, 2003), al parecer perdido en los meandros del modularismo.

En cuanto a los *conocimientos* innatos que mencionaba la cita anterior, sí hay en las respuestas algunos rastros inconexos de su existencia (“*Considero que el niño al nacer posee ciertos conocimientos que muchas personas adultas desconocemos*”, o “*El niño trae ya en su conciencia algunos conocimientos propios de su especie y que son reforzados con la interacción con otros*”). En todo caso los alumnos dan esta respuesta como una contribución suya, a título de hipótesis y en varios casos -como el primero que transcribimos aquí- dejando claro que están adentrándose en *lo desconocido*. En la literatura se encuentra el tema en lo que se ha dado en llamar “representaciones encarnadas” y la polémica sobre si hay o no contenidos *innatos* en la mente: con ello se trata de explicar numerosos resultados de investigaciones con bebés que concluyen la existencia de, por ejemplo, una “psicología” o una “física intuitiva”, previas a toda experiencia, por un lado, y por otro se explicita una concepción del desarrollo (y de la naturaleza humana) que entronca la ontogénesis en la filogénesis (vg. Pozo, 2001, 2003).

La naturaleza de las ideas previas de los alumnos: “representaciones híbridas”

Frente a las respuestas de los alumnos viene a la cabeza la distinción chomskiana que cita Pinker (1997/2000), según la cual son problemas las cuestiones que pueden investigarse, y las que no, son misterios... Pareciera que queremos enfrentar a los alumnos a algo que les resultará misterioso; o al menos a un campo que no han explorado sistemáticamente, pero del que poseen algunas pistas valiosas para avanzar.

Estas *pistas* son rastros de *ideas inducidas por la instrucción*, con marca de origen filosófico o psicológico. Pero con la particularidad de que en las respuestas que pueden dar los alumnos se mezcla sincréticamente el conocimiento de sentido común con su recientemente adquirido lenguaje científico, bajo la forma de “representaciones híbridas” (Bravo y Pesa, 2001). Por ejemplo, un extenso párrafo intenta farragosamente explicar algo de esta manera:

“En lo que se refiere a conocimientos sobre la realidad en la que está inmerso, es decir de conocimientos literarios, pero para mí el recién nacido posee estructuras que determinan la manera en que va a actuar, es decir que su accionar es el resultado de sus necesidades las cuales busca solventar y para esto su organismo genera estructuras de accionar que hacen que en ciertos casos el individuo que es él vuelve en este caso y está en constante interacción con el medio, aprende a dar ciertas respuestas desde su perspectiva, y si bien no tiene un conocimiento de avanzada categoría posee un conocimiento instintivo de cómo actuar que es involuntario”.

Este sincretismo es parte del carácter *indefinido* de las ideas que hacíamos referencia al comienzo, y también se expresa bajo la forma de confusiones; por ejemplo entre racionalismo y empirismo a la hora de hacer alusión a la distinguida y rebatida *tabla rasa* (“*El innatismo es una corriente filosófica (Kant) que decía que los sujetos no nacemos como una tabla rasa*”); o en indistinción entre empirismo y ambientalismo (“*el opuesto [a innatismo] sería el empirismo (medioambiente)*”). También en usos que resultan llamativos, como el de los términos “adquisición” o “apropiación”, claves dentro de la psicología en educación (cf. v.g. Pozo, 2003): “*Innato, algo de lo que ya se apropió, que viene con él, que le pertenece*”; “*No es aprendida sino adquirida*”.

En algunas respuestas, no obstante, hemos agradecido encontrar un incipiente perspectivismo, o si se gusta mejor decir, pluralismo. Hay trazas de esfuerzos por distinguir puntos de vista: “*Según la teoría del conductismo [...] Sin embargo otras teorías afirman lo contrario*”; “*También debe tenerse en cuenta desde qué postura o a qué teoría se relaciona esto*”.

¿Qué se puede hacer con estas respuestas?

Los hallazgos, aunque pudieran parecer descorazonadores, tienen valor didáctico. En efecto, las representaciones híbridas pueden ser recuperadas en la clase como insumo para dar pie en primer lugar a la reconsideración de las teorías científicas estudiadas.

En este sentido, parte del trabajo del aula a partir del conocimiento de las ideas de los alumnos puede ser desbrozar los conceptos en distintos sentidos. Cabe recuperar el sentido de conceptos confusos: la manida tabla rasa es un ejemplo paradigmático. También se pueden revisar los aspectos omitidos de las explicaciones teóricas que han sido mencionadas, considerando a la vez las causas que podrían motivar esta supresión. Por otra parte, hay ocasión de relativizar aparentes dicotomías, como la distinción tajante entre “innato” y “adquirido”, buscando para estos términos un sentido más preciso.

Bien miradas, aún las representaciones de los alumnos que no se corresponden *correctamente* con el conocimiento científico, tratadas por la instrucción pueden servir para anclar nuevas ideas. El trabajo didáctico para que los alumnos reconozcan los vacíos en las respuestas y las aventuradas hipótesis que han hecho algunos alumnos puede dar fundamento para avanzar en el estudio y análisis de posiciones de la psicología cognitiva del desarrollo específicamente referidas a la existencia de estructuras y contenidos innatos.

Bibliografía

- Boakes, R. (1984/1989). *Historia de la psicología animal*. Madrid: Alianza.
- Bravo, S. V.; Pesa, M. A. (2001). “Fenómenos ondulatorios: modelos y razonamientos de estudiantes universitarios”. En: *Memorias de la XII Reunión Nacional de Educación en Física*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Enesco, I.; Lago, M. O.; Rodríguez, P. (2003). “El legado de Piaget”. En: I. Enesco (coord.), *El desarrollo del bebé*. Madrid: Alianza.
- Fodor, J. (1983/1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- García Madruga, J. A. (2003). “La modularidad de la mente veinte años después: desarrollo cognitivo y razonamiento”. *Anuario de Psicología*, 34 (4), 522-528.
- Gomila, A. (2003). “Modularidad: más allá de Fodor”. *Anuario de Psicología*, 34 (4), 517-522.
- Igoa, J. M. (2003). “Las paradojas de la modularidad”. *Anuario de Psicología*, 34 (4), 529-536.
- Karmiloff-Smith, A. (1992/1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1955/1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Pinker, S. (1997/2000). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Pinker, S. (2002/2003). *Tabla rasa*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I.; Gómez Crespo, M. A. (1998/2001). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N. (1999). “Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas”. En: J. I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Skinner, B. F. (1953/1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

Deseo agradecer la generosidad y agudeza de la lectura de Yolanda Fernández Acevedo.