

Paru in: Anthropos, Revista de

Documentación Científica de
la Cultura, No 124, sept.1991,
Editorial Del Hombre, Madrid.

La interacción social como espacio de pensamiento*

Anne-Nelly
Perret-Clermont

1. «Veinte años de psicología social en Ginebra»: algunas palabras sobre su «prehistoria»

Aspirar, en el contexto sociocognitivo ginebrino de la época, al desarrollo de una psicología social como disciplina de pleno derecho, era comprometerse en una aventura, al mismo tiempo intelectual y social, que se situaba de entrada en el núcleo de una serie de tensiones. Representaba luchar contra divisiones que hacían difícil toda una serie de articulaciones y que dejaban un vacío entre la psicología y la sociología.

En el plano ideológico, nuestra perspectiva de estudiantes de los años sesenta veía oponerse por una parte los psicólogos «humanistas», defensores de la integridad de las personas y de la unidad de sus comportamientos, y por otra los investigadores en ciencias sociales, de «conciencia iluminada», preocupados por evitar que se confundiera la historia con las elecciones individuales, las buenas intenciones con las realidades políticas.

Numerosos autores distinguían totalmente entre el estudio del individuo y de sus procesos intrapsíquicos (afectividad, cognición, percepción) y el estudio de lo social, entendido éste como irreductible a sus componentes. Los modelos teóricos parecían ser mutuamente excluyentes: programación y maduración biológica o construcción simbólica; autonomía individual o determinismo social; creatividad personal o estructura social de reproducción de lo existente; impotencia individual o innovación social; etc. En el

* Tengo que agradecer al Fonds de la Recherche Scientifique que haya posibilitado mis investigaciones, gracias a la ayuda de los contratos n.º 1.343.076; 1.706.078; 1.738.083 y 11-28561-90.



Instituto Jean-Jacques Rousseau, Jean Piaget, apoyándose en la biología, sugería resolver estas oposiciones considerando lo social y lo individual como «dos caras de una misma realidad». Pero sus propuestas sobre la vida social entendida como «coordinación de operaciones individuales» no eran suficientes para esclarecer ni la dinámica de cada una de estas caras ni sus intradependencias y articulaciones.

¡El espíritu de los tiempos no dejaba filtrar de la sociología más que «hechos negativos»: selección social, fracaso escolar, herencias deficitarias, circunstancias favorables a comportamientos desviados, sistemas de dominio ideológico, aparatos burocráticos estereotipantes de las relaciones, etc.! Nuestra experiencia de los estudios estaba también atravesada por la fascinante dinámica intelectual de este centro piagetiano de investigaciones que veía como sus trabajos eran reconocidos cada vez más por un amplio círculo científico internacional: todo ello configuraba unas circunstancias que eran simultáneamente estimulantes y fuente de presión hacia la ortodoxia.

La explosión de mayo 1968 lanzó al centro de la arena pública las demandas de crear enseñanzas de psicología social. Los temores eran múltiples: para algunos, salirse de los modelos psiquiátricos o psicoanalíticos para plantear las relaciones, era percibido como una aventura, con riesgos y peligros, en tierra extraña, analizar los procesos de causalidad que fundamentan los intercambios interpersonales era abandonar el terreno de la psicología... en el mejor de los casos para nada, en el peor, para sucumbir a las

reivindicaciones políticas. Las cuestiones referidas a la educación, a la organización de la vida social, a las relaciones humanas en el mundo del trabajo, eran consideradas como dependientes de la aplicación de los saberes a campo particulares y por tanto, de algún modo, como simples anexos a la vida intelectual universitaria.

Algunos, sin duda, estarán tentados de creer que no es por azar que de esta matriz nazcan, algunos años más tarde, conceptos como el de «conflicto sociocognitivo» (Doise, Mugny, Perret-Clermont, 1975) y la distinción de «niveles de análisis» (Doise, 1982), que invitan a tener en cuenta nuevas articulaciones más acá y más allá de las pasiones ideológicas.

2. Ginebra: el estudio de los efectos de los procesos sociales sobre las conductas cognitivas

Mi «época ginebrina» fue en primer lugar la de la investigación de la articulación entre procesos cognitivos y sociales, con la ayuda de una perspectiva causal que permitía poner a prueba nuevas hipótesis: la interacción social como fuente de progresos cognitivos incluso cuando los sujetos que en ella intervienen son de niveles menos avanzados: el aprendizaje por confrontación conduce a nuevas respuestas y a generalizaciones que no son reducibles a procesos de imitación; la interacción social no produce sus efectos cognitivos *ex nihilo* sino en el contexto de la dinámica cognitiva existente (Perret-Clermont, 1976a; Perret Clermont 1979; Perret-Clermont y Schubauer-Leoni, 1981); el reconocimiento social, en particular en la escuela, de las conductas cognitivas, cuestiona las identidades (Perret Clermont 1976b, Doise, Meyer y Perret-Clermont 1976; Bell y Perret Clermont, 1985).

Pero esta época fue también la de un trabajo, —en el seno de la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, fruto de una estrecha colaboración con María Luisa Schubauer-Leoni, psicopedagoga, a quien pronto se unió Nancy Bell, socióloga—, de análisis de los procesos sociocognitivos en el seno de los contextos escolares denomi-



nados «educativos» o «didácticos». Las interacciones sociales están fuertemente marcadas por los contextos institucionales, las expectativas sociales, la historia de las relaciones. No se pueden aplicar directamente a la situación de enseñanza en clase los modelos de análisis contruidos para dar cuenta de fenómenos observados en un laboratorio de psicología. Nuestra investigación en psicología cognitiva debía dotarse de los medios para incluir, en su desarrollo, la toma en consideración explícita del campo de validez de sus afirmaciones, tanto desde el punto de vista social como en lo concerniente a la naturaleza de los objetos de estudio considerados. Era necesario pues constituir un nuevo campo de estudio; el de los problemas propios de la actividad de transmisión y de apropiación de los conocimientos en los contextos institucionales (la escuela en particular) que influyen en la definición de las relaciones interpersonales, la vinculación con el saber y los contenidos de los discursos.

Todo ello nos delimitó dos ejes de investigación:

— uno, proveniente de la psicología social genética y centrado en el estudio de los procesos de elaboración y de estructuración del pensamiento en situaciones de laboratorio;

— el otro, derivado de la psicología social de la educación, que analiza las dinámicas sociocognitivas complejas en las que los investigadores no son los «orquestadores» (como lo son los experimentadores en el laboratorio) pero a las que pueden aproximarse experimentalmente creando «controles» implantados sobre el terreno. Es la ocasión, especialmente, de describir los procesos de interacción entre los que aprenden y los que enseñan, y los universos de referencia de estos actores cuando atribuyen significados a las situaciones y a las conductas.

3. Neuchâtel: un desmoronamiento del paradigma

La primera generación de investigaciones nos había pues permitido estudiar los prerrequisitos y los efectos subsiguientes de las interacciones sociales sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos, según un paradigma experimental clásico

que tiene en cuenta los factores sociales como variables independientes controlables, y las conductas cognitivas como variables dependientes. El modelo explicativo subyacente es, sin duda, complejo (este paradigma no es más que un esbozo del mismo), interaccionista y constructivista, pero sin duda resulta muy próximo a una metáfora mecánica, en la medida en que relaciona causalmente procesos cognitivos y sociales, supuestamente distintos y unívocos tanto a los ojos de los actores como de los observadores.

Ahora bien, el análisis de un cierto número de datos (Perret-Clermont *et al.* 1982; Nicolet, Grossen, Perret-Clermont, 1988; Light y Perret-Clermont 1989; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen, en prensa) muestra que semejante enfoque subestima un cierto número de fenómenos que interfieren con los mencionados anteriormente: en efecto, los sujetos no solamente tienen en cuenta la tarea cognitiva que se les ha presentado sino que proceden también a desarrollar una tarea de interpretación de la significación de la situación en la que se hallan sumergidos. Tratan de desentrañar el sentido de la misma —y éste no es necesariamente el mismo para el experimentador que para el sujeto— a menudo incluso antes de tratar de resolver (¡o incluso de percibir!) el problema lógico que se les ha presentado. La conducta cognitiva del sujeto puede, pues, separarse muy poco del contexto interpretativo en que se ubica.

Una segunda generación de investigaciones se inició entonces, desplazando el objeto de estudio (Perret-Clermont, en

prensa) que no es ya la conducta cognitiva del individuo, sino la interacción sociocognitiva en sí misma: a través de qué ajustes proceden los interactuantes para conseguir (...¡algunas veces!) establecer un objeto común de atención y de discurso y en consecuencia modificar sus conductas cognitivas y sus actitudes relacionales. Los factores sociales no aparecen entonces ya como variables externas independientes que inciden en las respuestas cognitivas, sino que se consideran en el seno mismo de los procesos por los que unas personas dan sentido a su encuentro, a sus preguntas y a sus respuestas. Las coordinaciones interpersonales de acciones y de operaciones, pero también el recurso a instrumentos sociales de simbolización (por ejemplo, códigos matemáticos), la apelación a relaciones anteriores, a normas o valores, la definición de los papeles respectivos de los interlocutores, participan en la definición misma de la tarea y del problema a resolver. Se observa entonces que la tentativa por encontrar una solución a un problema cognitivo no es solamente una cuestión de lógica: identidades, actitudes y experiencias sociocognitivas anteriores de los sujetos cobran un papel importante.

Con María Luisa Schubauer-Leoni (Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1980 y 1985; Schubauer-Leoni 1986a y b; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen, en prensa), hemos podido poner en evidencia algunos de estos procesos en el aprendizaje de conocimientos matemáticos en situaciones de laboratorio. Schubauer-Leoni describe también cómo, en situación de clase, la relación con el saber está impregnada de actitudes de identidad, tanto en el maestro como en el alumno, que estructuran sus intercambios. Michèle Grossen (Grossen, 1988; Grossen y Perret-Clermont, en prensa) a partir de estudios sobre el diálogo niño-adulto en situación de test, muestra cómo solamente la construcción progresiva de una intersubjetividad puede posibilitar a ambos concebir juntos un referente abstracto del discurso, como por ejemplo la noción de cantidad.

Michel Nicolet y Antonio Iannaccone (Perret-Clermont y Nicolet, 1988; Iannaccone y Nicolet, 1990; Iannaccone y Perret-Clermont, 1990) muestran que las



normas culturales existentes o los derechos inducidos producen marcajes que inciden en la comprensión de una tarea y su resolución. Con Alain Brossard, especialista en el estudio de las comunicaciones no verbales (Perret-Clermont y Brossard, 1985; Brossard, 1990) estamos elaborando la posibilidad de describir los intercambios no verbales entre adulto y niño, y en particular el papel de la mirada en las pruebas operatorias.

A través de todos estos trabajos, se muestra que las respuestas de los sujetos no son sólo resultado de su desarrollo personal o bien el indicador claro de un estadio del desarrollo intelectual. Las respuestas son el resultado negociado del encuentro de dos puntos de vista. Este resultado abre una nueva perspectiva para poder estudiar de manera distinta este proceso que durante mucho tiempo ha sido considerado como un caso aparte pero que realmente es un proceso fundamental en la vida cultural, a saber: la interacción didáctica como proceso relacional que termina en una transmisión de conocimientos o en la modificación del punto de vista del otro y de sus comprensiones.

Los estudios sobre el «contrato» (concepto tomado de los sociolingüistas para designar la estructuración implícita que hace posible la conversación) posibilitan ya constatar como el maestro en situación didáctica, o el psicólogo en situación de test, modifican progresivamente sus posiciones y el implícito que las fundamenta, con la finalidad de inducir al niño a una modificación de su comprensión de la realidad y de aproximarlo así al objeto cultural y cognitivo en que se pone la mira.

Pero aquí de nuevo, el adulto que estructura la situación no es el único en dar sentido a las acciones que se ponen en marcha. El niño, ya sea alumno o sujeto de experiencia, no produce solamente comportamientos cognitivos relativos a la tarea, sino que desarrolla igualmente una actividad «metasociocognitiva» que da sentido a lo que cree identificar como «éxito» o «fracaso», según unas dimensiones que no son solamente de orden operatorio (Bell, 1985; Bell, en preparación). Estos procesos de atribución se fundamentan a su vez en sistemas de representaciones sociales y de tradiciones

culturales e ideológicas más amplias. Es posible que si retomamos nuestros paradigmas de investigación en otras culturas, ello nos permitirá explorar como se desarrollan las confrontaciones socio-cognitivas y las transmisiones de conocimientos en el seno de universos simbólicos y relacionales diferentes. Del mismo modo, el estudio de situaciones de transmisión de conocimientos en contextos institucionales específicos, en Suiza, México y en Brasil (Gardunio Rubio, en curso; Cestari, en curso) deberían permitirnos delimitar, aún bajo nuevos ángulos, los procesos de elaboración y de apropiación de saberes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, N., «Quelques réflexions à propos de la métacognition», *Dossiers de psychologie*, Université de Neuchâtel, 25 (1985).
- , La perception de l'échec et de la réussite par l'élève (en preparación, título provisional). Tesis de doctorado en la Université de Neuchâtel.
- y Perret-Clermont, A.-N., «The social psychological impact of school selection and failure», *International Review of Applied Psychology*, 34 (1985), 149-160.
- Brossard, A., «Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienes». Tesis de doctorat d'Etat de la Université de Lyon., *Dossiers de psychologie*, Université de Neuchâtel, 39 (1990), 274 pp.
- Doise, W., *L'explication de psychologie sociale*. Presses Universitaires de France, 1982.
- , Meyer, G. y Perret-Clermont, A.-N., «Étude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire», *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 2 (1976), pp. 15-27.
- , Mugny, G. y Perret-Clermont, A.-N., «Social interaction and the development of cognitive opera-

tions», *European Journal of Social Psychology*, 5 (1975), pp. 367-383.

Grossen, M., *L'intersubjectivité en situation de test*, Friburgo, Cousset, Delval, 1988.

— y Perret-Clermont, A.-N., «Psychosocial perspectives on cognitive development: construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks». Artículo para presentar en el Symposium sobre «Mechanism of socio genesis», University of Utrecht (Netherlands) (13-14 diciembre 1990).

Iannaccone, A., Perret-Clermont, A.-N., «Qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui se développe?». Comunicación en el coloquio «Les savoirs quotidiens. Les approches cognitives dans le dialogue interculturel», Académie Suisse des Sciences Humaines, Sigristwil, Thoun (24-29 septiembre 1990). (Publicación en preparación.)

Perret-Clermont, A.-N., *L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif*. Tesis de doctorado, Universidad de Ginebra, 1976a.

—, «Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale», *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 2 (1976b), pp. 3-13.

—, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna, Peter Lang, Collection Exploration, 1979. Traducción en lengua española: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Madrid, Visor Libros, 1984. Aprendizaje.

—, «Communication au Symposium: Social interaction and knowledge acquisition», Roma, diciembre 4-7, 1990 (en prensa).

— y Brossard A., «L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions», en R.A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont y J. Stevenson-Hinde (eds.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Friburgo, Cousset, Delval, 1988, pp. 441-464.

— y Nicolet M. (eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Friburgo, Cousset, Delval, 1988.

—, Schubauer Leoni, M.L., «Conflict and cooperation as opportunities for learning», en W.P. Robinson (ed.), *Communication in Development*, Londres, Academic Press, 1981.

Schubauer-Leoni, M.L., *Maitre-élèves-savoirs: Analyses psychosociales du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Tesis de doctorado Universidad de Ginebra, Facultad de psicología y ciencias de la educación, 1986a.

—, «Le contrat didactique: cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques», *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 1, 2 (1986b), 139-153.

— y Perret-Clermont, A.-N., «Interactions sociales et représentations symboliques dans le cadre de problèmes additifs. Quelques données expérimentales», *Recherches de Didactique des Mathématiques*, 1 (1980), 297-350.

— y Perret-Clermont, A.-N., «Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant», en G. Mugny (ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berna, Peter Lang, Collection Exploration, 1985, pp. 225-250. Traducción en lengua española: G. Mugny y J.A. Pérez (eds.), *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*, Barcelona, Anthropos, 1988, pp. 289-315.

—, Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., «The construction of adultchild intersubjectivity in psychological research and in school», en Von Cranach, M., Doise, W., Mugny, G. (eds.), *The Social representations and the social bases of knowledge*, Berna, Hans Huber Verlag.