

LA MUERTE: UN OBJETO DE CONOCIMIENTO SOCIAL

Autores: Ramiro Tau; Alicia Lenzi

Institución: UNLP-CONICET

E-mail: rtau@psico.unlp.edu.ar

Resumen

Desde el campo de la psicología del desarrollo del conocimiento social y situados en el marco teórico de la psicología genética piagetiana, se realiza un examen analítico comparativo respecto de la teoría de las Representaciones Sociales [RS] argumentando que la última ofrece un enfoque capaz de potenciar la teoría genética del desarrollo cognitivo. Tal condición resulta pertinente en el estudio de la formación de conocimientos sociales y, de manera particular, en la investigación del desarrollo de las ideas infantiles acerca de la muerte, como es nuestro propósito.

Se distinguen dos extensiones posibles del programa de investigación psicogenético en los estudios del campo social: una versión "literal" y una "crítica" (Castorina, 2005). Ambas versiones presentan entre sí puntos epistemológicos en contradicción. La versión crítica que se adopta, mediante la teoría de las RS, incorpora las dimensiones institucionales y culturales operantes en las interacciones con objetos socioculturales, como la noción de muerte. En esas interacciones las RS funcionan como condiciones de posibilidad del desarrollo de nociones particulares del conocimiento social, de modo tal que lo restringen o lo facilitan. Se puntualizan ciertas limitaciones del enfoque piagetiano "literal" para hacer intervenir las instituciones sociales en la explicación de este campo del desarrollo, no obstante, se pone de manifiesto que la teoría permite la incorporación de esta dimensión de las representaciones instituidas sin tornarse inconsistente.

Si bien en términos generales toda representación hace referencia a un fenómeno simbólico de sustitución de un elemento representado por su representante, en el caso de la RS, los elementos representados son siempre objetos de naturaleza social, lo que posibilita el punto de contacto entre los procesos psicológicos constructivos y aquellos procesos sociales de generación de categorías desde las que se interpreta el mundo. Las RS presentan diferentes formas, y se definen por un grupo de características (refieren a un objeto, tienen carácter de imagen simbólica y significativa, se construyen y son creativas) pero siempre se trata de un fenómeno grupal compartido y común: "una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social" (Jodelet, 1984/1986).

Actualmente, la mayoría de los autores coinciden en que cinco subcomponentes definen la noción adulta de muerte: la irreversibilidad, la finalidad, la causalidad, la inevitabilidad y la vejez. (Speece y Brent, 1984; Mdleleni-Bookholane, 2003; Smilansky 1987; Brent et al., 1996). Estos subcomponentes de la noción adulta tienen un desarrollo, y su emergencia no puede estar supeditada de modo excluyente a los mecanismos intelectuales o a las estructuras piagetianas. El estudio del desarrollo cognitivo de la noción de muerte en los niños, requiere la visualización de los mecanismos intelectuales, pero también el reconocimiento de las RS que preexisten a la génesis individual y la modulan. Las prácticas, los imaginarios y los ritos que rodean la muerte, institucionalizan un complejo de emociones y valoraciones sociales que restringen o favorecen el desarrollo.

Se concluye que existen suficientes denominadores comunes entre ambos programas de investigación presentados como para considerar a la muerte un objeto complejo, pasible de ser estudiado por una psicología del desarrollo que supere la mera descripción de las ideas infantiles. Esta afirmación es coherente con una psicología que busca explorar los mecanismos del desarrollo en el proceso mismo, localizando continuidades y discontinuidades y superando falsas dicotomías.

Palabras clave Desarrollo infantil; Muerte; Representaciones sociales; Conocimiento social

Trabajo completo

LA MUERTE: UN OBJETO DE CONOCIMIENTO SOCIAL

Se intentará argumentar, mediante un examen analítico comparativo, cómo la teoría de las Representaciones Sociales se nos ofrece, a pesar de las diferencias, como un enfoque capaz de potenciar la teoría genética del desarrollo cognitivo. En general, señalaremos el interés que presenta para el estudio de la formación de conocimientos sociales y, de manera particular, para investigar el desarrollo de las ideas infantiles acerca de la muerte, como es nuestro propósito¹.

Es Moscovici (1961/1979), quien a través de su estudio sobre la imagen del psicoanálisis en Francia, introduce en el campo de las ciencias sociales el concepto de *representación social* [RS], inspirándose en la idea de *representación colectiva* de Durkheim. Delimita desde entonces un campo de estudio que relaciona de manera novedosa lo social y lo psicológico. De hecho, este intento de estudio sistemático de los conocimientos “de sentido común”, “espontáneos”, “ingenuos” que comparten grupos de pertenencia, inaugura lo que luego se constituiría como la Teoría de las Representaciones Sociales, una perspectiva fructífera de la psicología social.

Al hablar de representación, en términos generales, hacemos referencia a un fenómeno simbólico de sustitución de un elemento representado por su representante (Jodelet, 1884/1986). Pero en el caso de la RS, los elementos representados son siempre objetos de naturaleza social, lo que introduce el punto de contacto entre los procesos psicológicos constructivos de la representación y aquellos procesos sociales compartidos de generación de categorías desde las que se interpreta el mundo.

¿Pero acaso no existe siempre una relación insoslayable entre los procesos grupales de interacción social y el desarrollo cognitivo? Sin dejar de reconocer la especificidad de cada campo, es un error frecuente confundir lo psicológico con lo individual y lo sociológico con lo colectivo. La psicología jamás se ocupa de lo particular, sino de lo general en lo singular. Y si se diferencian las interacciones sociales de los grupos de pertenencia de los procesos constructivos del desarrollo cognitivo, ello no implica la ausencia de influencias y relaciones dialécticas, como lo ha mostrado Piaget (1932/1971) en su estudio del juicio moral infantil con su interés en las relaciones entre individuo y sociedad .

Las RS se presentan bajo diferentes formas, pero en todos los casos se trata de un fenómeno común y compartido socialmente: “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de *conocimiento social*” (Jodelet, 1884/1986, p.473). De este modo, se delimita una zona explícitamente común entre la psicología y la sociología, por referir a fenómenos de representación que obedecen a mecanismos psicológicos, determinados y modulados por procesos sociales de interacción grupales.

La teoría de las RS, no obstante las diferenciaciones, brinda una perspectiva que es posible articular con la teoría genética del desarrollo cognitivo. Especialmente en sus investigaciones acerca del conocimiento social, al evitar la caída en la extensión “literal” del modelo piagetiano (Castorina, 2005), en la cual las estructuras lógicas son la única condición de posibilidad que explica el desarrollo del conocimiento social. Esta perspectiva “literal” opera, además, otros sesgos: ignora no sólo la interacción dialéctica sujeto-objeto sino la especificidad que adquiere en el caso de los objetos sociales, así como no integra las significaciones socioculturales preexistentes que a ellos se le atribuyen.

Igualmente, una lógica dualista ha calificado de “intelectualista” a la psicología genética, por ocuparse de los procesos “solitarios” de adaptación y resolución de problemas negando que la interacción sujeto-objeto, a nivel epistemológico también supone una interacción con otros sujetos y los aspectos recién explicitados. Lo que subyace a esta calificación, es la reducción de la complejidad de los procesos intelectuales del desarrollo del conocimiento social (Castorina, 2007).

¿Pero de qué modo pueden integrarse las instituciones socioculturales en la explicación del desarrollo si el conocimiento de éstas depende sólo del razonamiento estructural y no de una particular interacción con el objeto de conocimiento? Una teoría que partiese de esta tesis vería dificultada la incorporación de los hechos sociales a la hora de explicar el desarrollo, sin caer en el innatismo o en el contextualismo radical.

La presentación de los problemas en términos de *interior* o *exterior*, *social* o *psicológico* es una forma de escindir elementos de una totalidad que sólo con fines metodológicos puede ser recortada. Lejos de pensar en un sincretismo o sumatoria de “factores”ⁱⁱⁱ existentes a priori, asumimos en nuestro estudio una perspectiva del desarrollo que pueda dar cuenta de la emergencia de las novedades en procesos interactivos y constructivos que mantienen las polaridades dialécticamente relacionadas, sin reducir una a la otra, en este caso sujeto-objeto de conocimiento e individuo-sociedad (Overton, 2003). Es precisamente en este intento de superación de las dualidades y de visualizar y explicar el rol de las instituciones socioculturales en la explicación del desarrollo, que creemos pertinente la vinculación de las RS con los procesos intelectuales.

La versión “literal” mencionada se contrapone a una versión “crítica” de la teoría, la cual, a través de las RS, incorpora las dimensiones institucionales y culturales operantes en las interacciones con objetos sociales. Y en estas interacciones las RS funcionan como condiciones de posibilidad del desarrollo de nociones particulares referidas al conocimiento social, de modo tal que lo restringen o lo facilitan (Castorina, 2005).

Si bien Piaget (1932/1971; 1965/1977) había planteado desde un comienzo la participación de la sociedad y sus instituciones en el desarrollo del conocimiento, no ha sido un objeto de estudio central en sus trabajos estructurales clásicos. A pesar de las limitaciones del enfoque piagetiano “literal” para hacer intervenir a las instituciones sociales en la explicación del desarrollo en este dominio, la teoría permite la incorporación de esta dimensión de las representaciones instituidas sin entrar en contradicción. La teoría de las RS expande una de las tesis centrales del núcleo duro del programa de investigación piagetiano, que contempla la participación del entorno socioculturalⁱⁱⁱ, ya sea por la facilitación o por las restricciones que impone al conocimiento. Esbozada en Piaget y García (1982), la tesis que define este aspecto es la siguiente, citando a García:

El sujeto de conocimiento se desarrolla desde el inicio en un contexto social. La influencia del medio social (que comienza con la relación familiar) se incrementa con la adquisición del lenguaje y luego a través de múltiples instituciones sociales, incluida la misma ciencia. Su acción se ejerce condicionando y modulando los instrumentos y mecanismos de asimilación

de los objetos de conocimiento, así como el aprendizaje. (García, 2000, p. 62)

El intento de complementar los dos programas de investigación se sostiene igualmente en la existencia de algunas analogías epistemológicas que mencionaremos, y en la necesidad de explicar las modulaciones que la cultura ejerce en los procesos de conocimiento, en particular cuando se aborda la construcción de conocimientos sociales.

No obstante, las preguntas que orientaron los diferentes programas de investigación han sido claramente diferentes. Para la psicología genética lo central ha sido explorar cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor validez; mientras que para la psicología social la pregunta ha sido formulada así: ¿cómo se establecen y reproducen, en los actores sociales, las prácticas y las instituciones? En términos más próximos a la teoría de las RS, ¿cómo es que el saber de sentido común elabora psicológica y socialmente lo real, para hacerlo inteligible según los parámetros de un grupo de pertenencia?

Ahora bien, de todas las instituciones sociales, la de la muerte (y lo que la rodea en términos de ritos y RS), tal vez sea una de las menos estudiadas por las ciencias del hombre. Esta situación ya la ha expuesto Morin:

Las ciencias del hombre no se ocupan nunca de la muerte. Se dan por satisfechas con reconocer al hombre como el animal del utensilio (*homo faber*), del cerebro (*homo sapiens*) y del lenguaje (*homo loquax*). Y sin embargo, la especie humana es la única para la que la muerte está presente durante toda su vida, la única que acompaña a la muerte de un ritual funerario, la única que cree en la supervivencia o la resurrección de los muertos. (Morin, 1970, p. 9)

Sin embargo, en los años transcurridos desde aquel diagnóstico no se ha avanzado demasiado en los estudios sobre este tema; las razones de tal vacancia no se tratarán aquí, pero sí se subraya el carácter obscuro que la muerte tiene actualmente en occidente, reemplazando al sexo y convirtiéndose en la nueva pornografía (Mdeleleni-Bookholane, 2003). Los menores suelen ser apartados de estos temas, y los adultos ofrecen una redefinición de la moral del duelo: mientras más exteriorizado sea el afecto del deudo, más anormal será considerado un proceso que pareciera que debe transitarse casi sin pesar. Y así como se ha negado la sexualidad en la infancia, la muerte como tema de reflexión ha sido subestimado en los niños.

Desde la “muerte domesticada” de la Edad Media, signada por una familiaridad de la experiencia cotidiana con los moribundos, hasta la actual “muerte prohibida”, en que la soledad de la privatización, la medicalización y la clandestinidad de la

muerte son el efecto de una discreción moderna, empeñada en reducir los duelos y lutos, se nos ofrecen diferentes prácticas y representaciones institucionalizadas de ella (Ariès, 1975). En los estudios histórico-antropológicos se categorizan y explican estas representaciones, pero será objeto de una psicología del desarrollo el estudio del surgimiento e historia, no ya de los sentidos que adquiere el morir en una cultura determinada, sino de los componentes de la idea misma de muerte y su génesis en los niños, como es la meta de nuestra investigación.

La muerte como objeto de conocimiento social poco tiene que interesarse por la muerte biológica misma. De hecho, no es sólo la temporalidad y la idea de finitud lo que se adquiere con la comprensión adulta de muerte, aunque la idea de un mundo finito parece ser un subcomponente necesario para alcanzar dicha noción (Speece y Brent, 1984). Más importante para comprender su desarrollo infantil es lo que la cultura ha hecho de la muerte. Así, las RS de la muerte, propias de una cultura, permiten entrever de qué manera las prácticas, las creencias, y las valoraciones funcionan como esquemas sociales de interpretación de *un* mundo.

Las RS poseen algunas características definitorias: refieren siempre a un objeto, tienen carácter de imagen simbólica y significativa, se construyen y son creativas. "Toda RS es representación de algo y de alguien" (Jodelet, 1984/1986). Es evidente que la relación indisoluble entre objeto y sujeto, así como el constructivismo de estas representaciones, es análogo a la genética de las nociones intelectuales. Sin embargo, pensamos que existe un aspecto que refiere mucho más profundamente a una coincidencia epistemológica: la integración a sistemas previos que significan los objetos:

Las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo (Farr, 1984/1986, p.503).

Al igual que los esquemas piagetianos, las RS funcionan como marcos asimiladores que restringen y posibilitan el conocimiento de los objetos, otorgando significados y contribuyendo a la constitución de nuevas relaciones sociales (Jodelet, 1984/1986). Este proceso constructivo conduce en ambos modelos teóricos hacia objetivaciones de diferente orden. En la psicología o la epistemología genética, la objetivación supone la propensión hacia el objeto, lo que significa un constante desarrollo del conocimiento de los objetos, expandiendo lo pensable y lo posible, como si se tratase de un corrimiento exponencial de los límites hacia los que se tiende. Dicha objetivación es correlativa a una adaptación progresiva que complejiza las estructuras del sujeto a medida que se acomodan a las resistencias que ofrecen los objetos. Esto ensancha los límites de la asimilación, en una objetivación creciente del mundo. En el caso de las RS, no hay

un desarrollo dirigido por los obstáculos que los objetos ofrecen a la integración cognitiva, y no es el principio regulador de la equilibración intelectual (perturbaciones, contradicciones y compensaciones maximizadoras), el que dirige su construcción. Pero pensamos que, en tanto existe en las RS una función de dotación de sentido (aproximando lo nuevo a lo conocido) que estructura la realidad, ello objetiva al sujeto como miembro participante de un grupo social y una cultura. La objetivación a la que refiere la teoría de las RS es la que maximiza los intercambios en una cultura a partir del establecimiento de redes de interpretación del mundo compartidas, cada vez más sólidas y coherentes con las del grupo que se define como de pertenencia.

A su vez, la representación de la muerte está signada en parte por las concepciones que de la ciencia se engranan en el discurso y el imaginario de sentido común. “Contrariamente a lo que se creía en el siglo pasado, lejos de ser el antídoto de las representaciones y las ideologías, la ciencia es, en realidad, su fuente” (Moscovici, 1983 en Farr, 1984/1986). Lo mismo sucede con las representaciones de las diferentes religiones (Delval, 2008), y con las de los contextos familiares o de clase. Todos estos elementos valorativos e ideológicos determinarán en parte los aspectos que serán visibles y los que no, y que deberán ser considerados en el estudio del desarrollo de la noción infantil de muerte. Si aceptamos que, cuando un grupo formula una creencia social “se trata de una respuesta a una situación que constituye en cierto modo al objeto” (Castorina, 2005), es decir, si admitimos la existencia de una dialéctica en los procesos del desarrollo, partir de cierta idea universalista y descontextualizada de los objetos sociales constituiría una contradicción con el propio marco teórico que adoptamos. El objeto de conocimiento no existe sino para un grupo y es a esta vinculación establecida entre un sujeto y un saber práctico a la que nos referíamos al mencionar el aspecto objetivante de las RS.

Igualmente consideramos que la psicología del desarrollo piagetina “crítica” necesariamente debe contemplar en su programa aquellas prácticas y formas de representación propias de la cultura estudiada, en particular cuando se dirige a estudiar un objeto de conocimiento social como la muerte. Creemos entonces haber justificado en parte que sin tratarse de un reduccionismo de lo psicológico a lo social, o a la inversa, es difícil admitir el estudio de nociones sociales sin disponer de una teoría que presente explícitamente las coordenadas institucionales y socioculturales en las que el desarrollo tiene lugar. Los aspectos complementarios de las teorías mencionadas deben sustentarse igualmente en estudios antropológicos, pero de manera dialéctica y en función de los procesos que explican el cambio, antes que en descripciones estáticas de cuadros situacionales.

En el caso particular de la muerte, los funerales propios de cada grupo social, por ejemplo, conforman prácticas que institucionalizan un complejo de emociones y valoraciones sociales. Y será a partir de esas prácticas, entre otras, que deberán comprenderse las peculiaridades de una génesis del desarrollo cognitivo de la idea misma de muerte.

Actualmente, y sin entrar en los debates, la mayoría de los autores coinciden en que son cinco los componentes definitorios para pensar la noción adulta de muerte: la irreversibilidad, la finalidad, la causalidad, la inevitabilidad y la vejez. (Speece y Brent, 1984; Mdeleleni-Bookholane, 2003; Smilansky 1987; Brent et al., 1996). Estos subcomponentes de la noción adulta tienen un desarrollo, y su emergencia no puede estar supeditada de manera excluyente a los mecanismos intelectuales, o, como dijimos, a las estructuras lógicas. La religión, los mitos, las leyendas urbanas y la representación de la idea médica de muerte demandan también una investigación histórica y estructural de las RS, para explicar los objetos que se dan a la reflexión inteligente.

Se concluye, que existen suficientes denominadores comunes entre ambos programas de investigación presentados, como para considerar la muerte como un objeto complejo, pasible de ser estudiado por una psicología del desarrollo que supere la mera descripción de ideas infantiles sino que explique por qué los niños piensan de la manera en que lo hacen, en una determinada cultura. Tal afirmación es coherente con una psicología que busca explorar los mecanismos del desarrollo en el proceso mismo, localizando continuidades y discontinuidades y superando falsas dicotomías.

Bibliografía

- ARIÈS, P. (1975). *Essais sur l'Histoire de la Mort en Occident du Moyen Age á nos jours*. París: Seuil.
- BRENT, S. B. & SPEECE, M. W. (1993). "Adult" conceptualization of the irreversibility: Implications for the development of the concept of death. *Death Studies*, 17, 203-224.
- CASTORINA, J. A. (Coord.) (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires- Madrid: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. (2007). *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.

- DELVAL, J. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.
- FARR, M. R. (1984/1986). Las representaciones sociales. En MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II*. (pp 495-505). Barcelona: Paidós.
- GARCÍA, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. México: Siglo XXI.
- JODELET, D. (1984/1986). La representación social: fenómeno concepto y teoría. En MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II*. (pp 469-494). Barcelona: Paidós.
- MDLELENI-BOOKHOLANE, T. N. (2003). *The development of an understanding of the concept of death by black african learners in a rural area*. Tesis de doctorado, Rand Afrikaans University. Obtenido Junio 28, 2008:<http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd-09272004-110341/restricted/Children'sunderstandingofdeath.pdf>.
- MORIN, E. (1970/2007). *El Hombre y la Muerte*. Barcelona: Kairós.
- MOSCOVICI, S. (1961/1979). *El psicoanálisis su público y su imagen*. Buenos Aires: Huemul.
- MOSCOVICI, S. & HEWSTONE, M. (1984/1986). De la ciencia al sentido común. En MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II*. (pp 679-710). Barcelona: Paidós.
- VERTON, W. F. (2003). Development Across the Life Span: philosophy, concepts, theory. En: R. M. Lerner, M A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.) *Comprehensive Handbook of Psychology: Developmental Psychology. Vol. 6*. (pp. 13- 42). New York: Wiley.
- PIAGET, J. (1932 /1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PIAGET, J. (1965 /1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1982). Ciencia, psicogénesis e ideología. En *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- SMILANSKY, S. (1987). *On death: Helping children understand and cope*. New York: Peter Land.
- SPEECE, M. W. & BRENT, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55, (5), 1671-1686.
- VALSINER, J. (2000). *Culture and human development*. Londres: Sage.

ⁱ Beca Doctoral Tipo I (CONICET) otorgada a Ramiro Tau (2009-2012) para el tema: “El desarrollo de la comprensión de la muerte en los niños”, dirigida por Alicia M. Lenzi.

ⁱⁱ Frecuentemente se pretende sostener una perspectiva compleja con términos como “biopsicosocial”, o señalando la interdependencia de “factores intervinientes”, tales como “lo” social, “lo” psicológico, etc. Este recurso no hace más que dejar en evidencia la visión dicotomizante, por oposición a los procesos complejos, que ontologiza los objetos de estudio, para amalgamarlos luego en el discurso en lugar de integrarlos en las explicaciones.

ⁱⁱⁱ La noción de contexto es polisémica y suele ser confusa aún entre los contextualistas (Castorina, 2007; Valsiner, 2000).