

LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA MUERTE. UNA MIRADA DESDE LO REAL, LO POSIBLE Y LO NECESARIO

*Alicia M. Lenzi**
*Ramiro Tau***

Resumen

El artículo refiere a una investigación doctoral en curso sobre el desarrollo de la comprensión infantil de la muerte, y se centra en los conceptos de *lo real*, *lo posible* y *lo necesario* de las últimas investigaciones piagetianas. Aunque se trata de una discusión teórica, se mencionan algunos estudios precedentes acerca de la comprensión de la muerte, puntuando algunos de sus problemas metodológicos vinculados con la distinción entre creencias infantiles sugeridas y espontáneas. Se presentan algunos datos de nuestras exploraciones piloto con niños de 5 a 10 años. Ellos se utilizan como ilustración en la discusión sobre la posibilidad de analizar el desarrollo del concepto de muerte desde la hipótesis –tendiente a precisar los me-

* Docente de Posgrado en Universidades Nacionales y Extranjeras. Dirige actualmente becarios y doctorandos de CONICET, UNLP, UNC y UBA. Ha sido Profesor Titular Ordinario de Psicología Genética, Facultad de Psicología, UNLP. Adjunto Regular a cargo, Facultad de Psicología, UBA. Autora de numerosas publicaciones sobre Psicología del Desarrollo de conocimientos sociales y Psicología Educacional.
**Lic. en Psicología, UNLP. Becario doctoral, CONICET. Docente de Corrientes Actuales y Psicología. Docente de Psicología Genética, Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: rtau@psico.unlp.edu.ar.

canismos productores de novedad– de la diferenciación gradual entre *lo real*, *lo posible* y *lo necesario*. Se señala que la aceptación de la *universalidad*, la *inevitabilidad* y la *irreversibilidad* de la muerte es una constante en todos los niños entrevistados. Asimismo, sus ideas acerca de la “persistencia de la existencia” luego de la muerte, y de la “relocalización” post mórtem en otro espacio, sugieren la presencia de mecanismos análogos a los hallados en otros estudios. Finalmente, la co-existencia de racionalidades diferentes en un mismo sujeto, parecen manifestar las complejas relaciones entre representaciones sociales y creencias espontáneas.

Palabras clave: Desarrollo cognoscitivo, muerte, niños.

Abstract

This article refers to a Doctoral investigation on the child’s development understanding of death, and it is focused on the concepts of the *real*, the *possible* and the *necessary* corresponding to Piaget’s last investigations. Even though this is a theoretical discussion, a few previous studies about the understanding of death are mentioned, punctuating some of the methodological problems linked to the distinction made between suggested and spontaneous child beliefs. We present several facts from our pilot study on children between the age of 5 and 10 years old. These are used as an illustration in the discussion over the possibility of analyzing the development of the concept of death, from the hypothesis –that tends to precise the novelty producer mechanisms– of the gradual distinction made between the *real*, the *possible* and the *necessary*. We point out that the acceptance of the *universality*, the *inevitability* and the *irreversibility* of death is a constant found in all the interviewed children. Likewise, their ideas on the “persistence of existence” after death, and on the “relocation” post mortem in another space, suggest the presence of mechanisms analogous to the ones found in other studies. Finally, the co-existence of different rationalities in a same subject, seem to show the complex relations between social representations and spontaneous beliefs.

Keywords: Cognitive development-Death-Children.



*Aun lo que parece copiado es, en realidad,
deformado y vuelto a crear*

Jean Piaget, 1926/1973, p. 34

El artículo refiere a un fragmento de los avances realizados en el marco de una investigación doctoral sobre el desarrollo de la noción de muerte humana en los niños.¹ En términos generales, abordamos aquí un problema teórico recurrente: la interpretación de las transformaciones del conocimiento en el transcurso del tiempo. Específicamente, utilizamos el enfoque de algunos postulados elaborados a partir de las últimas investigaciones del Centro Internacional de Epistemología Genética. Esos estudios estuvieron dirigidos principalmente a develar los procesos funcionales que explican la emergencia de la novedad cognoscitiva. Las nociones de *lo real*, *lo posible* y *lo necesario* constituyen algunos de los ejes en los que nos centramos, con el fin de discutir la iluminación que estos conceptos pueden aportar a la hora de considerar las ideas y justificaciones infantiles acerca de la muerte. A fin de ilustrar algunas de estas consideraciones teóricas citaremos, de modo fragmentario y asistemático, el material aportado por las entrevistas que obtuvimos en un estudio piloto, que tuvo el doble objetivo de poner a punto el instrumento de exploración y el acercamiento a la problemática. Orientadas a examinar las nociones que los niños tienen sobre la muerte y sobre las representaciones sociales que bordean el fenómeno de la finitud de la vida, las entrevistas se realizaron siguiendo las formas del denominado *método clínico-crítico*, un tipo de indagación considerada una vía privilegiada de acceso al pensamiento infantil (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984; Delval, 2001; Piaget, 1926/1973).

¹ . Tau, R.: *El desarrollo de la comprensión infantil de la muerte*. Beca Doctoral Tipo I otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirección: A. M. Lenzi.

Antecedentes en los estudios sobre la concepción de la muerte

Existe una variedad de disciplinas en cuyo seno se desarrollan estudios sobre la noción o representación de la muerte. Esta amplitud de enfoques se corresponde con una igualmente extendida postulación de objetivos, tan dispares unos de otros como los marcos teóricos en los que se inscriben. A través de la historia, los filósofos se han interrogado sistemáticamente acerca de la finitud de la vida, y en la antropología se ha planteado que la conciencia de la muerte no solo introduce una de las rupturas más notables entre el hombre y el animal, sino que implica una actitud cultural definitoria de los diversos grupos sociales. En ellos se afronta la muerte a través de ritos, creencias religiosas, negaciones protectoras de las consecuencias temidas, o incluso mediante la elaboración de representaciones sociales acerca de “buenas” o “malas” muertes (Ariès, 1975; Bradbury, 1999; Franco Graterol, 2006; Morin, 1970/2007; Thomas, 1975, entre otros).

En el terreno de la psicología del desarrollo es posible circunscribir un conjunto de trabajos que intentan determinar la conceptualización infantil sobre la muerte en sus distintos niveles de complejización. No es este el momento de discutir la divergencia epistemológica de dichos estudios. Con fines prácticos, y aceptando las objeciones que pueden resultar de un criterio de agrupamiento no explicitado, mencionamos a continuación algunos antecedentes de interés.

Un estudio tangencial a las exploraciones sobre la comprensión de la muerte lo constituye la indagación temprana realizada por Piaget (1926/1973) acerca de la concepción de los niños sobre lo vivo y lo no vivo, en ámbitos no humanos. Sin embargo, el estudio que se considera pionero acerca del tema de la muerte desde la visión infantil, es el de Schilder y Wechsler (1934). En él se sugiere que “los niños comprenden que otros van a morir, antes de comprender que ellos mismos van a morir” (citado en Speece y Brent, 1984:1676. Traducción nuestra). En el mismo campo, continuaron principalmente los estudios de Nagy (1948, 1959), Elkind (1977),

White, Elsom y Prawat (1978) y Kane (1979), entre otros. Todos ellos fueron delineando una hipótesis, ampliamente aceptada en las indagaciones contemporáneas, que postula, esquemáticamente, que la noción “madura” de la muerte se puede desglosar en un conjunto de subcomponentes nocionales, entre los que se hallan la *universalidad*, la *irreversibilidad*, la *cesación* de las funciones orgánicas, la *causalidad*, la *inevitabilidad* y la *vejez*. En esta línea de investigación, el nivel del desarrollo infantil estaría definido por la progresiva adquisición de tales subcomponentes, los cuales, en su conjunto, integrarían la enunciación más acabada posible hacia la cual tienden las nociones previas menos complejas (Speece y Brent, 1992; Lazar y Torney-Purta, 1993, entre otros).

Creencias Sugeridas y Creencias Espontáneas

Los trabajos antes referenciados se han efectuado utilizando, como principal fuente de exploración empírica, entrevistas estructuradas o cuestionarios cerrados, y por ello creemos que recaen en algunas de las principales dificultades que están implicadas en el estudio de las ideas infantiles. Así, al indagar las representaciones que tienen los niños sobre la muerte mediante entrevistas, advertimos un problema metodológico recurrente en este tipo de exploraciones: el de la distinción entre aquello que proviene del niño (las *creencias espontáneas*) y lo que ha sido sugerido por agentes del medio sociocultural o por el mismo investigador durante la entrevista (*sugestiones*). Al respecto, una hipótesis consolidada en el campo psicogenético, consiste en “admitir que el modo como el niño inventa la solución [a lo que el entrevistador solicita] revela algo de sus actitudes [...] espontáneas” (Piaget, 1926/1973: 22). Las palabras que los niños utilizan para elaborar diferentes nociones son tomadas del lenguaje adulto, pero no por ello delimitan en ambos casos iguales campos semánticos, y esta diferencia es la que debemos precisar. De hecho, el concepto de asimilación piagetiana da cuenta de una actividad del sujeto que, incluso en las ocasiones en que estamos próximos a una reproducción infantil imitativa,

siempre implica un recorte realizado en función de los esquemas y relaciones disponibles para el niño.

No obstante, estas afirmaciones no deberían conducirnos a concluir ingenuamente que en las respuestas del niño todo es creación; es necesario diferenciar la imitación infantil ocasionada por la inculcación o sugestión de los adultos, de la creencia espontánea. Si bien ninguna de las formas de la sugestión implica una copia pura y pasiva del niño, se presentan con la envoltura formal de la creencia espontánea, pero sin las relaciones propias de las diferenciaciones e integraciones de significados que conducen a ellas. Este carácter asistemático y “parasitario” de las ideas infantiles debidas a sugestiones podría parecer un obstáculo para la indagación durante la realización y análisis de entrevistas, pero es precisamente lo que permite postular algunas reglas para discernir las producciones originadas por la sugestión de aquellas propias de la creación infantil. Sintéticamente, y siguiendo la formulación original de Piaget (1926/1973), estas reglas indican que podemos presuponer la ausencia de ideas sugeridas si: a) la creencia es uniforme en las respuestas de los niños de una misma edad media, b) la creencia evoluciona con la edad del niño en un proceso continuo, c) la desaparición de la creencia no es brusca, sino que muestra transiciones y compromisos con la nueva creencia que tiende a instalarse, d) la creencia espontánea, por su solidaridad y coherencia con un sistema de pensamiento, se muestra resistente a la sugestión, y e) la creencia prolifera y reobra sobre otras representaciones próximas –por diferenciaciones e integraciones de sentidos–.

La Muerte como objeto de conocimiento

Como anticipamos, nuestro objeto de estudio se centra en el desarrollo de los sistemas de ideas de los niños, que les permiten comprender la muerte humana. Con el fin de acceder a esas ideas diseñamos una entrevista semiestructurada, partiendo de diferentes dimensiones del problema, en la que se incluyen preguntas sistemáticas que organizan la indagación clínico-crítica alrededor de

diferentes tópicos a explorar. No realizaremos aquí una presentación rigurosa de los datos ni de las categorías utilizadas para su análisis, sino una síntesis de las ideas infantiles más relevantes, que se retomarán posteriormente con el propósito de ejemplificar algunas de nuestras apreciaciones teóricas. Los fragmentos de protocolos de entrevistas pertenecen a una muestra piloto, constituida por 26 niños de 5 a 10 años de edad, de las ciudades de La Plata y Buenos Aires, pertenecientes a familias de sectores medios, religiosas y no religiosas² en iguales proporciones.

El análisis cualitativo y preliminar de los contenidos de estas entrevistas permite destacar algunas recurrencias. La totalidad de los niños de la muestra da cuenta de una noción de muerte que supone las ideas de *inevitabilidad* –referida a la imposibilidad de realizar acciones, finitas o infinitas, para evitar la muerte– y de *universalidad* –el conocimiento de la extensión, que comprende a todos los seres vivos, incluido el propio sujeto–. Además, todos remiten a la *vejez* como una de las causas más evidentes, junto a otras menos recurrentes como la enfermedad, los accidentes o la muerte violenta.

No obstante, la idea infantil más notable y extendida de esta muestra es la que podríamos denominar *replicación de la existencia o persistencia de la vida* post mórtem. Denominamos de esta manera a todas las conceptualizaciones de la muerte en términos de permanencia de alguna actividad, de una “nueva vida”, o de la suspensión parcial de las manifestaciones vitales, por oposición a una detención o eliminación absoluta de las acciones de las personas muertas. En función de nuestro objeto de estudio, y a diferencia de otras investigaciones próximas –por ejemplo la de Delval y Murià (2008), dirigida a que los niños expliquen la deidad y un “más allá”–, nuestro diseño no explora centralmente la aparición de ideas sobre alguna forma de subsistencia posterior a la muerte. Sin embargo, la *replicación de la existencia* se manifiesta en todos los sujetos de la muestra –incluyendo, sorpresivamente, a los que pertenecen a

² Utilizamos la categoría “no religiosas” de manera laxa, ya que aquí están comprendidas aquellas familias que en sentido estricto deberían considerarse ateas, agnósticas, o no creyentes, pero que a los fines de nuestro estudio integran un único grupo de “no religiosos”.

familias no religiosas— excepto en un solo niño (9 años, 6 meses) que sostiene una noción de la muerte de carácter “materialista”, en la que se niega toda posible existencia post mórtem o continuidad más allá de un cuerpo biológico. En este caso, la aceptación de una degradación corporal lleva al sujeto a admitir que no hay nada que pueda perdurar o prolongarse tras la muerte, ni siquiera “el alma”, una entidad en la que cree y reconoce como perteneciente al cuerpo viviente, pero que, según sus palabras, “desaparece” cuando el cuerpo muere.

Como ya lo expresamos, para los restantes 25 niños, tras la muerte persevera algún aspecto esencial de las personas vivas. Estas prolongaciones de la existencia se manifiestan en continuidades de distinto orden. Por una parte, encontramos las creencias en “el alma”, “el fantasma” o “el espíritu”, definidos ambiguamente como lo que está “adentro” del cuerpo, y que al morir la persona sale y va “al cielo” o “con Dios”, “flotando” o “volando”. Aquí “el cielo” es siempre un concepto equivalente al de la experiencia cotidiana: el espacio en el que se observan los astros. Por otro lado, algunos niños refieren, de manera menos sofisticada, que lo que se “va al cielo” es sencillamente “la persona”. Para justificar este cambio de localización, construyen ideas realmente originales —por oposición a las ideas que pueden identificarse como provenientes de las representaciones religiosas, familiares o de la imaginería de la ficción mediática— y la diferencia entre los grupos etarios radica en el grado de coherencia de los argumentos ofrecidos. Por ejemplo, los sujetos más grandes son capaces de advertir y compensar los problemas lógicos que resultan de las aceptaciones simultáneas del entierro del cuerpo y del ascenso al cielo. Precisamente, parecería que las contradicciones que pueden suscitarse a partir de estas ideas inicialmente atomizadas, son las que fuerzan a los niños a introducir hipótesis explicativas coordinadas, integrando sistemas de ideas de diferente origen.

Respecto del carácter “externo” de algunos sistemas de ideas infantiles, en las descripciones que los niños dan sobre la muerte, observamos que se pueden reencontrar casi textualmente muchas de las explicaciones o creencias que los padres —a quienes entre-

vistamos a continuación del encuentro con los niños– expusieron o expondrían en caso de necesitar anunciarles alguna muerte cercana. En estos correlatos entre las ideas de los adultos de la familia y las creencias infantiles podemos reconocer el material privilegiado que aportan las representaciones sociales, en la versión moscoviciana, para la configuración de las creencias sugeridas. En este sentido, la imagería judeocristiana así como las figuras retóricas o plásticas de las ficciones televisivas y literarias de la cultura, parecen dar un soporte inicial sobre el que se construyen las creencias originales infantiles –una cuestión en la que no profundizaremos aquí por razones de espacio–.

Pero esas ideas matrices exteriores, que en las entrevistas se presentan con caracteres de conocimiento no justificado o como una certeza ajena de la que el niño se apropia, ¿son progresivamente coordinadas en un intento de superación de las contradicciones? Los sujetos más pequeños ni siquiera advierten la contradicción que podría suponer que una persona “vuele al cielo” y que al mismo tiempo se acepte el hecho de que las personas no vuelan.

En contraste, parecería evidenciarse que a medida que los niños de esta muestra progresan en su desarrollo, las ideas sugeridas por las representaciones sociales –inicialmente expresadas en núcleos descoordinados de creencias, transmitidas por los agentes socio-culturales– o pertenecientes a los observables de la experiencia, se van asimilando recíprocamente, gestando explicaciones e ideas originales. Así, un niño (8 años, 11 meses) que conoce la práctica del entierro, y que al mismo tiempo cree que el espíritu es una entidad visible con idéntica forma a la de la persona y que “sube al cielo” cuando muere, introduce la explicación suplementaria que permite justificar por qué no vemos nunca al espíritu salir del cuerpo muerto: todo esto ocurre de noche, después del entierro, cuando las personas ya no pueden verlo yéndose “para arriba”.

Estos breves ejemplos pretenden ilustrar una constante para el análisis de los datos de las entrevistas realizadas, y que parece consistir en la coordinación progresiva de observables positivos con sus aspectos negativos, en el sentido propuesto en el modelo de la equilibración piagetiano. Las implicaciones derivadas de ciertos sistemas

de creencias inculcados demandan un esfuerzo de integración de los aspectos inobservables que conducen a producciones originales en el pensamiento infantil. Mientras los niños más pequeños aceptan la replicación de la existencia en un plano diferente, como el cielo, sin saber por qué esto se impone como necesario, los más grandes coordinan los distintos sistemas de ideas –por ejemplo, la replicación de la existencia con el conocimiento sobre la muerte biológica del cuerpo– expandiendo, de esta manera, los límites de lo posible.

Lo real, lo posible y lo necesario

El modelo de la equilibración (Piaget, 1975/1978) constituye un intento de superación ante la renovación del innatismo –para el cual las novedades emergentes en el desarrollo de los conocimientos se encuentran prefiguradas desde los niveles iniciales–, a la vez que una búsqueda de clarificación de los procesos constructivos. Sin embargo, afirma Piaget (1981/1985), se podría conjeturar que los mismos mecanismos reguladores de los desequilibrios son hereditarios o bien debidos al aprendizaje, y es ante este problema que cobran relevancia los conceptos y estudios empíricos acerca de lo posible y lo necesario (Piaget, 1981/1985; 1983/1996). El discernimiento de los procesos de construcción de posibilidades y necesidades define una perspectiva que no contradice al modelo de la equilibración, sino que lo complementa, respondiendo a la pregunta de por qué siempre las reequilibraciones cognitivas conducen a la producción de novedades.

La actualización de toda acción –de tipo práctica o interiorizada en pensamiento– implica que previamente ella se haya convertido en “posible” (Piaget, 1981/1985: 7). En este sentido, la complejización creciente de las acciones da cuenta del ensanchamiento progresivo de los posibles durante el desarrollo. Lo posible, delimita lo que es pensable, expresando el aspecto diferenciador del desarrollo. A su vez, las necesidades expresan el aspecto integrador de este proceso, y se desarrollan de manera paralela a la “apertura de nuevos posibles” (Piaget, 1981/1985: 7). A cualquier nivel, lo necesario constituye

el conjunto de relaciones necesarias entre las posibilidades. Inicialmente, la necesidad se presenta en los niños pequeños como una sensación de “deber ser”, respecto de algún observable particular. Así, los hechos de la experiencia se revelan como necesarios; por ejemplo, “en la respuesta a por qué la luna brilla de noche y no durante el día, los niños explican: ‘porque tiene que brillar de noche’ [...]” (Inhelder, 1982: 413. Traducción nuestra), confundiendo de esta manera lo necesario con lo real. Dicho brevemente, la realidad que conciben los niños, en un principio, es considerada como la única posible y necesaria.

Al comienzo del desarrollo, en los niños de 4 a 6 años aproximadamente, lo real, lo posible y lo necesario se encuentran escasamente diferenciados, con una sobrestimación de la realidad sobre lo posible (Piaget, 1981/1985; 1983/1986). Esta sobrestimación conduce a distintas formas de creencias infantiles que identifican la realidad con los observables de la experiencia, tal como se les presenta a los sujetos. En otras palabras, la realidad –constatada y posible– solo puede ser aquella que los instrumentos del niño le permiten observar, y que se impone, a su vez, con todas las características de la necesidad. En este nivel, los niños juzgan una cierta situación establecida y dada a la observación como la única concebible, ofreciendo lo real una apariencia de necesidad: la situación o la creencia son lo que son porque no existe la posibilidad de que se manifiesten de otra manera (Inhelder, 1982). Esta necesidad, que se revela inicialmente amalgamada a la realidad –esto es, a la experiencia–, es denominada por Piaget “pseudo necesidad”, y se diferenciará progresivamente de lo posible, en niveles ulteriores. La necesidad expresará un desarrollo que va desde estas formas de creencia pseudo necesarias, en las que un hecho debe ser tal y como se le ofrece de manera particular al sujeto, hasta las verdaderas necesidades lógicas, propias de los sistemas de pensamiento reversibles (Piaget, 1983/1986).

Las ideas sobre lo posible se desarrollan paralelamente a las necesidades, rebasando ambas a lo real, por dos extremos opuestos. Como señalamos, los niños más pequeños reconocen como posible solo aquello que se ofrece a la experiencia en los términos de lo real. Pero estos posibles se irán independizando de “la realidad”, para

alcanzar, con las operaciones formales, aquel grado en el que lo real es una de las tantas actualizaciones de lo posible. Como puntualiza Inhelder (1982) lo notable de todo este desarrollo es que lo necesario y lo posible no constituyen registros observables de los objetos de conocimiento, y eso muestra el hecho de que el pensamiento sobrepasa lo real, principalmente en dos sentidos: por no proceder su desarrollo del registro pasivo y acumulativo de datos de la experiencia, y por expandir el horizonte de lo pensable más allá de lo real tal cual se ofrece en sus manifestaciones fenoménicas.

Es necesario aclarar que al hablar de lo real no se está haciendo referencia a “la cosa en sí” kantiana, ni a ninguna forma de existencia a priori, sino a la atribución ontológica que el sujeto efectúa a partir de las relaciones que establece entre los objetos de conocimiento. En tal sentido, García (2000) al referirse a la organización de los objetos de la realidad, sintetiza este proceso de atribución que es reencontrado en toda construcción de lo real: “Las *explicaciones causales* (es decir, la búsqueda de *razones* en las relaciones causales *inferidas*) consisten en atribuir a la realidad empírica una contraparte ontológica de las *relaciones lógicas* establecidas en la teoría con la cual explicamos esa realidad” (62).

Por lo tanto, las relaciones lógicas que progresivamente se tornan necesarias –primero como pseudo necesidades y más adelante como deducciones–, y aquello que puede pensarse en términos de posibilidad, no son anexiones posteriores efectuadas a la realidad observable.

Debemos recordar, además, que la evolución de los posibles y de las necesidades no es algo que dependa de los sistemas operatorios de pensamiento, como podría sostenerse desde una perspectiva que confundiera la estructura con la función misma. Una perspectiva que interpreta a las estructuras en términos funcionales omite el hecho de que “las estructuras de conjunto piagetianas son criterios morfológicos o formales usados para clasificar los tipos de pensamiento o para conocer cómo emergen durante la psicogénesis” (Lourenço y Machado, 1996: 152. Traducción nuestra). Concebir a las estructuras como sistemas funcionales superiores, capaces de explicar por sí mismos la organización del conocimiento y las conductas típicas

de un nivel, independiente del dominio al que referan, es lo que podemos denominar una lectura funcional de la descripción morfológica estructural. Las estructuras lógico-matemáticas subyacentes al pensamiento operatorio han sido formalizadas en los denominados agrupamientos, por analogía con los grupos matemáticos. “En estos agrupamientos, las operaciones son reversibles y, como consecuencia, el sistema es invariante por debajo de la transformación” (Inhelder, 1982: 411. Traducción nuestra). Asimismo, nada indica que esas estructuras reversibles alcanzadas sean entidades separables de los dominios de estructuración de los que han emergido, y extrapolables sin más a cualquier otro terreno del conocimiento: “pensamos a las estructuras como uno de los aspectos de la construcción del conocimiento, y de ninguna manera como su fuente” (Inhelder, 1982: 413. Traducción nuestra). Por ello, no debería considerarse a las estructuras como la explicación misma de la apertura de nuevos posibles, sino, inversamente, como la consecuencia final de toda una serie de procesos de apertura de posibles y de elaboración de necesidades (Piaget, 1981/1985). En términos más precisos, el desarrollo de sistemas reversibles es consecuencia de la coordinación completa entre los aspectos positivos –los resultados observables de la interacción con los objetos– y los aspectos negativos –aquellos aspectos no tenidos en cuenta, pero pasibles de ser incorporados en un nivel posterior– de los observables. Es decir, la coordinación de lo posible y lo necesario suscita las coordinaciones que son descritas en términos estructurales, pero no constituye la entidad explicativa. Solo para una perspectiva semejante a la de la lectura funcional de las estructuras –aquella en la que la estructura de conjunto explica las conductas esperables en cada nivel– los *décalages* pueden ser considerados como una anomalía de la teoría.

Vemos así que la cuestión de la apertura de nuevos posibles y el establecimiento de relaciones necesarias no impugna el modelo de la equilibración, sino que lo especifica, al poner en evidencia aspectos fundamentales de la producción de novedades (Piaget, 1981/1985; 1983/1986; 1976/1981). El desequilibrio, motor de las regulaciones y del desarrollo en general, constituye la condición de posibilidad, y no la consecuencia, de las contradicciones lógicas y los conflictos

cognoscitivos. Esto solo resulta evidente si se comprende que no son las contradicciones lógicas las que en un intento de coherencia empujan el desarrollo hacia la superación de las mismas. Es la compensación incompleta entre afirmaciones y negaciones la que conduce al desequilibrio, siendo las contradicciones (conscientes o no) secundarias respecto de aquel proceso (Martí, 1990). En suma, así como el conjunto de los posibles no está dado desde el inicio, el proceso que conduce a su creación es el que explica la emergencia de nuevas estructuras y estructuraciones, de allí la complementariedad de estas investigaciones con la teoría de la equilibración.

Hacia una comprensión del desarrollo de la noción de muerte

A diferencia de lo que permitían anticipar los estudios antecedentes mencionados, la *inevitabilidad*, la *universalidad*, y la *irreversibilidad* de la muerte parecen ser aceptadas por todos los niños de nuestra muestra. Las próximas exploraciones deberán enfocarse hacia la búsqueda de indicios que permitan determinar si estas nociones pertenecen al ámbito de las creencias sugeridas –y por lo tanto, si son aceptadas de manera pseudo necesaria– o si por el contrario constituyen un nivel particular dentro de un proceso de elaboración continua por parte de los sujetos.

Si bien no es el objetivo de este artículo discutir el diseño de investigación que nos condujo a estos datos, creemos que dicha aceptación generalizada de los subcomponentes nocionales puede conducir al menos a dos intentos de explicación. Primeramente, se puede hipotetizar que estas nociones expresan una serie de creencias heterónomas y pseudo necesarias; y en segundo lugar, se puede atribuir la diferencia, entre nuestros hallazgos preliminares y los de los antecedentes, a la metodología utilizada. De hecho, algunas de las respuestas iniciales de los niños indicarían una posible ausencia de *universalidad* o de *irreversibilidad*. Sin embargo, al repreguntar y al confrontar las ideas de los niños con argumentos de sentido inverso –una estrategia del entrevistador imposible de realizar en las investigaciones basadas en

cuestionarios cerrados o en entrevistas estructuradas–, la posición del niño muestra ser otra completamente diferente.

Por otra parte, es pertinente preguntarse si la diferenciación gradual de lo real, lo posible y lo necesario, estudiada en otros dominios, puede reencontrarse en la comprensión infantil de la muerte. Inicialmente es posible observar un sincretismo entre la experiencia del sujeto, y lo necesario. En ese momento, lo necesario –todas aquellas ideas certeras que establecen que, por ejemplo, la muerte es inevitable, es “irse al cielo”, es “cuando te llama Dios”– no se halla sustentado en *razones*. Dicho de otro modo, para el sujeto es así, pero no sabe por qué. Lo que concibe como real es lo único posible y, por esto, es necesario. Al mismo tiempo, lo posible se encuentra “atado” a lo real, siendo posible solo aquello que es real –por ejemplo, “cuando alguien se muere, desaparece”–. El caso del niño que cree que el espíritu asciende al cielo por la noche, ilustra este ajuste entre lo posible y lo necesario, pero en otro nivel. Aquí, lo real involucra lo necesario –por ejemplo, no se abandonan la inevitabilidad de la muerte, la partida al cielo, ni la necesidad del entierro, todas certezas sugeridas–, aunque lo posible se encuentra expandido por toda una serie de hipótesis que exceden lo real de la experiencia del sujeto.

¿Corresponde, entonces, interpretar la *replicación de la existencia* como una perseveración de lo real sobre lo posible, como una manifestación de la inercia del pensamiento que torna necesarias las formas de la experiencia? ¿Se trata de un caso en el que lo real configura lo único posible? ¿Podemos sugerir que, en el único sujeto de la muestra en el que no registramos la idea de la replicación de la existencia, se constata una mayor diferenciación de lo real y lo posible, por el hecho de ser el sujeto capaz de postular una inexistencia absoluta? Si bien esta presunción constituye una especulación debida a la escasez de datos empíricos, creemos que hay motivos para pensar que en esos casos excepcionales de concepción de la muerte como un final absoluto, estamos ante la misma situación que en la de los sujetos para los que la inevitabilidad de la muerte o la existencia en otro mundo es una necesidad. Se trata de ideas sugeridas por el contexto, de las que el sujeto se apropia y con las que realiza diferentes lecturas de los hechos. Lo que nos

interesará, como psicólogos del desarrollo, no es tanto el contenido de la creencia sugerida por el contexto, sino las transformaciones que esas creencias pueden sufrir en el decurso de las integraciones y diferenciaciones con otros sistemas de ideas. De otra manera, no sería sencillo explicar por qué el sujeto al que aludimos acepta, en la entrevista, la existencia del alma, a pesar de creer que la vida depende exclusivamente de procesos biológicos y materiales que se detienen por completo al morir la persona. Para él, el alma existe solo mientras se está vivo, ya que al morir “desaparece” completamente. Lo que modula sus creencias no parece ser una posición materialista realmente extrema, ni el ajuste a la experiencia, ya que acepta sin dudar la existencia de un alma, solo hasta el punto en el que esta idea no contradice la certeza acerca del fin absoluto. En este caso, lo real también está contenido entre los márgenes de lo necesario y lo posible. Lo real es una actualización particular de lo posible, siendo lo posible todo lo pensable limitado por lo necesario –como relación de implicación entre esquemas–.

Observamos, a su vez, que la representación que los niños tienen sobre la muerte involucra, en todos los casos de replicación de la existencia, una *relocalización* de la persona que ha muerto. La muerte suele ser entendida como un “estar en otro sitio”, como un desplazamiento de lugar. Esta forma de conceptualización, predominante en los más pequeños, permite entender la muerte como un espacio, antes que como un estado. Una niña entrevistada (6 años, 1 mes) explica que al morir la persona, se va al cielo, aunque niega rotundamente la existencia del alma o del espíritu, justificando su posición en las palabras de su madre, quien le ha dicho que “el espíritu es un cuento”. Este ejemplo resulta interesante porque permite mostrar hasta qué punto las creencias sugeridas pueden funcionar de manera autónoma o encapsulada respecto de otras creencias. La negación materna del alma parece constituirse en una pseudo necesidad que inhibe el *desdoblamiento* frecuente entre cuerpo y espíritu, pero que no obstaculiza en absoluto la creencia en el cielo como lugar de residencia de los muertos. En igual sentido, resulta interesante observar en esta misma niña, que la relocalización como estrategia de pensamiento es explicada de manera original, al sostener que

alguien muerto puede volver a morir estando en el cielo, bajo la forma de una mudanza a “otra nube”.

Estos hallazgos resultan coherentes con lo que se ha encontrado en otras investigaciones sobre la construcción de conocimientos sociales. Por ejemplo, en la investigación realizada por Lenzi *et ál.* (2005) sobre la construcción de la noción de gobierno, se reconoce claramente que la representación inicial de los niños también apela a los esquemas topológicos disponibles para asimilar las nociones impersonales y abstractas que implican las instituciones sociales como “el gobierno”. Así, los niños del primer nivel, sugieren que “el gobierno es donde vive el presidente” o “donde trabajan las personas que gobiernan” (Lenzi *et ál.*, 2005: 82). Por otra parte, el encapsulamiento o autonomía de ciertos sistemas de ideas ha sido tematizado bajo diferentes etiquetas, como la coexistencia dinámica de varias racionalidades o polifasia cognitiva (Moscovici, 1961/1979; Wagner y Hayes, 2011).

A modo de conclusión, puede parecer obvio que ni la reproducción pasiva de las representaciones sociales sobre la muerte, ni la invención desanclada, explican las ideas infantiles de lo real. Sin embargo, esto debe ser demostrado a través del estudio en detalle de los mecanismos implicados en el proceso de construcción del conocimiento. Las investigaciones sobre lo posible y lo necesario, realizadas respecto del desarrollo de conocimientos lógico matemáticos, parecen ofrecer herramientas fructíferas al momento de comprender las transformaciones de los sistemas de creencias referidas a objetos simbólicos de la cultura. En esa línea, deberán profundizarse las indagaciones clínicas, a fin de poner a prueba los interrogantes aquí planteados.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1975). *Essais sur l'Histoire de la Mort en Occident du Moyen Age á nos jours*. París: Seuil.
- Bradbury, M. (1999). *Representations of Death. A Social Psychological Perspective*. London: Routledge.

- Castorina, J.A.; Lenzi, A.M. y Fernández, S. (1984). "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética". En Castorina, J.A.; Fernández, S.; Lenzi, A.M. y otros. *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas*, (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. y Murià, I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.
- Elkind, D. (1977). "Life and Death. Concepts and feelings of children". En *Early Childhood Education Journal*, 4 (3), (pp. 27-29).
- Franco Graterol, F. (2006). "Ánimas, fantasmas y capillas. Representaciones de la muerte en Venezuela y Latinoamérica (Explotación etnológica e histórica)". En *Presente y pasado. Revista de historia*, 11 (22), (pp. 45-89).
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. México: Siglo XXI.
- Inhelder, B. (1982). "Outlook". En S. & C. Mogdil (ed.). *Jean Piaget: consensus and controversy*, (pp. 411-417). USA, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Kane, B. (1979). "Children's concepts of Death". En *The Journal of Genetic Psychology*, 134, (pp. 141-153).
- Lazar, A. y Torney-Purta, J. (1993). "The development of the sub-concepts of death in young children: a short-term longitudinal study". En M. Hertzog & A.E. Farber (eds.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 1992*, (pp.144-162). USA, N.Y.: Brunner/Mazel.
- Lenzi, A.M.; Borzi, S.; Pataro, A. e Iglesias, C. (2005). "La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana". En Castorina, J.A. (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. el conocimiento de la sociedad*, (pp. 71-97). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lourenço, O. y Machado, A. (1996). "In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms". En *Psychological Review*, 103 (1), (pp. 143-164).



- Martí, E. (1990). “La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento”. En *Anuario de Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona)*, 44, (pp. 19-45).
- Morin, E. (1970/2007). *El hombre y la muerte*. México: Editorial Kairós.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nagy, M.H. (1948). “The child’s theories concerning death”. En *Journal of Genetic Psychology*, (pp. 3-27).
- Nagy, M.H. (1959). “The child’s view of death”. En Feifel, H. (org.), *The meaning of death*, (pp. 79-98). New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1926/1973). “Introducción: Los problemas y los métodos”. En *La Representación del Mundo en el Niño*, (pp. 11-40). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1975/1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1976/1981). “Lo posible, lo imposible y lo necesario”. En *J. Piaget, Monográfico 2*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Piaget, J. (1981/1985). *O possível e o necessário. Vol. 1. Evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1983/1986). *O possível e o necessário. Vol.2. Evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Speece, M.W. y Brent, S.B. (1984). “Children’s understanding of death: a review of three components of the death concept”. En *Child Development*, 55, (pp. 1671-1686).
- Speece, M.W. y Brent, S.B. (1992). “The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death”. En *Death Studies*, 16 (3), (pp. 211-229).
- Thomas, L.V. (1975). *Anthropologie de la mort*. Paris: Payot
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- White, E.; Elsom, B y Prawat, R. (1978). “Children’s conceptions of death”. *Child Development*, 49, (pp. 307-310).