

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Dos características de la comprensión infantil de la muerte: la transducción y la especialización.

Tau, Ramiro.

Cita:

Tau, Ramiro (2015). Dos características de la comprensión infantil de la muerte: la transducción y la especialización. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/361>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/82C>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DOS CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA MUERTE: LA TRANSDUCCIÓN Y LA ESPACIALIZACIÓN

Tau, Ramiro
CONICET. Argentina

RESUMEN

Presentamos dos características de la comprensión infantil de la muerte, basadas en una investigación doctoral enmarcada en la psicología del desarrollo piagetiana, realizada con 60 niños argentinos de 5 a 10 años de edad, pertenecientes a sectores socioculturales medios. Estas características de las que nos ocupamos son la transducción y lo que hemos denominado espacialización de la noción de muerte. Ambas refieren fundamentalmente a los aspectos formales de los conocimientos infantiles y participan en la producción de argumentos, juicios y nociones típicas de los diferentes niveles del desarrollo considerado.

Palabras clave

Comprensión de la muerte, Niños, Transducción, Espacialización

ABSTRACT

TWO CHARACTERISTICS OF THE CHILDREN'S COMPREHENSION OF DEATH: TRANSDUCTION AND SPACIALIZATION

We present two characteristics of the children's understanding of death, based on a doctoral research conducted within the framework of Piagetian developmental psychology, on 60 Argentinean children between the ages of 5 to 10, belonging to mid sociocultural sectors. These characteristics we refer to are transduction and, what we have called spatialisation of the notion of death. They both refer fundamentally to formal aspects of child knowledge and they participate in the production of arguments, judgements and notions typical of the different levels of development considered.

Key words

Comprehension of death, Children, Transduction, Spacialization

Nos centraremos, en este trabajo, en dos aspectos de la comprensión infantil de la muerte, basándonos para ello en una investigación propia, enmarcada en la psicología del desarrollo piagetiana, realizada con 60 niños argentinos de 5 a 10 años de edad, pertenecientes a sectores socioculturales medios[i]. Estos aspectos de los que nos ocuparemos son la *transducción* y lo que hemos denominado *espacialización de la noción de muerte*. Ambos refieren a algunas características formales que adquieren los conocimientos infantiles y este interés por la lógica natural exige un breve comentario previo.

¿Por qué insistir hoy en los aspectos lógicos del pensamiento habiéndose cuestionado el énfasis en la perspectiva "estructural" del constructivismo? ¿Por qué realizar una indagación de las formas del pensamiento cuando la renovación del constructivismo parece privilegiar, entre otros aspectos, el estudio de procesos que intervienen en la producción de conocimiento, antes que la identificación de las estructuras? Aún más, ¿no se reedita de este modo un

constructivismo inadecuado para la caracterización del desarrollo cognitivo, abocado al descubrimiento de "formas vacías de contenidos" o procesos escindidos de los objetos?

Estos interrogantes requerirían una extensa discusión y la remisión inevitable a otras fuentes que no forman parte del objetivo de esta ponencia, aunque podemos formular una respuesta breve y esquemática en tres puntos.

En primer lugar, asumir las tesis constructivistas es admitir la necesidad de indagar la lógica y la génesis de aquellos instrumentos en los que se reconoce un proceso constructivo (García, 1996). Esos instrumentos son los esquemas y sus relaciones, es decir, las relaciones estructuradas de las acciones -y la correlativa organización de los objetos que ello supone-. Con las primeras inferencias nace la lógica del sujeto, que no es otra cosa que la coordinación de las relaciones -relaciones lógicas *entre* los contenidos de la acción y no *para* los contenidos de la acción-, hecho que justifica el interés por estos aspectos lógicos en un estudio sobre la producción de conocimientos. En otras palabras, es una consecuencia inevitable del constructivismo el reconocimiento de las formas con las cuales se organiza la realidad -las relaciones lógicas- porque esas formas, esos instrumentos, son precisamente aquello que se construye cuando hablamos de construcción cognitiva.

En segundo lugar, estos instrumentos de conocimiento son formas, pero nunca formas vacías de contenidos. Los esquemas son la acción formateada; y la acción es siempre la actividad que vincula dialécticamente al sujeto y al objeto: "el sujeto se prolonga por sus instrumentos en el objeto y reaccúa sobre este enriqueciéndolo con las propiedades provenientes de su acción esquematizante" (Castorina & Baquero, 2005, p. 67). Se ve, entonces, que desde el punto de vista constructivista las formas no son concebidas como existiendo de manera separada del objeto, porque el esquematismo implica al objeto. Esta tesis no es en absoluto evidente y muchas objeciones realizadas a las explicaciones constructivistas refieren a ese malentendido según el cual las formas lógicas del sujeto pueden ser consideradas como abstraídas de los objetos con las que se constituyen, dando lugar a supuestas matrices lógicas, de aplicación extendida en cualquier dominio. Sin embargo, el reconocimiento de la relación necesariamente dialéctica entre los esquemas y los objetos desvanece algunos de los problemas -o falsos problemas- relacionados, por ejemplo, con los desfases. Del mismo modo se disuelve la aparente contradicción entre las capacidades desiguales de un mismo sujeto que se enfrenta a problemas análogos de diferentes dominios. Tampoco queda en pie la caracterización de "teoría generalista" con la que suele adjetivarse a la psicología genética, si es que por ello se entiende que los instrumentos cognitivos construidos durante el desarrollo configuran una suerte de lógica extensional capaz de estructurar los objetos de cualquier dominio (García, 1987; Inhelder, 1987; Lourenço & Machado, 1996). No obstante, puede plantearse, con total derecho, la pregunta por el

estatuto de los mismos instrumentos:

"[...] el esquema, ¿es una unidad estructural o una unidad funcional? No es raro hablar, por ejemplo, de esquemas nocionales o presentativos (los "esquemas" de la psicología cognitiva actual) para designar formas organizadas y específicas de conocimiento. Pero incluso en ese caso, el esquema es a la vez organizador y organizado, y tiene entonces el sentido de un proceso" (Inhelder & de Caprona, 1992, p. 26-27).

La cita es elocuente respecto de la función que está implicada en toda organización cognitiva, y de la imposibilidad de escindir el estudio de las formas del conocimiento de los procesos correspondientes. Se ve así que los esquemas suponen siempre una dimensión formal y otra funcional.

En tercer lugar, en psicología genética las formas lógicas tienen un papel instrumental: se las postula como herramientas teóricas flexibles para comprender la evolución del conocimiento (Inhelder, & de Caprona, 1990; Tau, 2014). En este sentido, permiten dar cuenta de lo que hay de invariante respecto de las diversas realizaciones psicológicas particulares y contribuyen, al mismo tiempo, a la definición del objeto de estudio. La indagación de los aspectos lógicos no, entonces, es un fin en sí mismo, sino más bien una estrategia necesaria para la comprensión de los procesos de producción de conocimientos.

Hechas estas observaciones presentaremos a continuación las dos características del pensamiento infantil sobre la muerte mencionadas, apelando a los procesos psicológicos implicados y ejemplificando con algunos fragmentos de protocolos.

La participación de la *transducción* en la comprensión infantil de la muerte

En nuestra investigación pudimos constatar que el pensamiento infantil sobre la muerte tiene, en los razonamientos de tipo *transductivos*, una de las principales fuentes de creencias y representaciones típicas de los niños de la muestra.

Piaget caracterizó al razonamiento transductivo como aquel que va de lo particular a lo particular (Piaget, 1924). A diferencia de la inducción, que procede de lo particular a lo general, la transducción omite por completo el requisito de proposiciones universales, tanto en las premisas como en las conclusiones. Es así que la transducción opera un pasaje entre proposiciones particulares, sin que medie, ni siquiera, de manera tácita, alguna forma de enunciado general.

Esta forma de pensamiento comienza a observarse entre los 2 y los 4 años de edad, ciertos rasgos persisten durante toda la vida y constituye un antecedente de los conceptos que están en la base de la comprensión de las clases. En él, ciertos enunciados toman el lugar de las premisas y otros, el de las conclusiones, aunque no constituyen ni una verdadera inducción ni tampoco una deducción. Por otra parte, las transducciones se encuentran fundadas en pre-conceptos que están situados a mitad de camino entre los casos u objetos particulares y las generalizaciones (Piaget, 1937).

Al no apoyarse en una organización de clases con su correspondiente organización jerárquica inclusiva, la transducción configura un tipo de razonamiento que es necesariamente *analógico*. La analogía que el sujeto puede establecer entre los atributos observables en un mismo objeto o en dos objetos diferentes, le permite arribar a conclusiones que no se asientan en una inclusión o en una expansión hacia lo general, sino más bien en la contigüidad fundada en algún aspecto común o cercano que opera como puente. De este modo, de dos objetos próximos -ya sea por características observables o por contigüidad espacial o temporal-, se concluye que poseen una propiedad común, aun siendo esta propiedad observable sólo en uno de ellos:

"una tarde sin siesta no es una tarde, y un bebé pequeño no puede ser sino un hermanito" (Piaget, 1959/1994, p. 322).

Este tipo de razonamiento transductivo puede conducir a expresiones verbales idénticas a las de una conclusión deductiva de un adulto. Sin embargo, lo que distingue a ambas conclusiones no es su expresión sino los procesos psíquicos que la produjeron y los sentidos de sus términos. Una manera de evaluar esta diferencia, durante una entrevista consiste en explorar los fundamentos conceptuales utilizados, a fin de determinar si el sujeto es capaz de dar cuenta de algún tipo de clasificación o inclusión jerárquica de los conceptos utilizados, o si por el contrario, sólo insiste en una conexión establecida analógicamente.

A su vez, el razonamiento transductivo es *irreversible*, en el sentido en el que lo son los esquemas preoperatorios (Castorina & Palau, 1981): no hay conservación de las propiedades -en este caso, de las conclusiones- en el transcurso de las transformaciones. Así, es frecuente que los niños de 5 años de edad aseguren que es posible saber que una persona está muerta "porque no la vemos más", aunque no se deduce que alguien esté muerto del hecho de que no lo veamos.

Las consecuencias de estos razonamientos se observan en la mayoría de las respuestas de los niños más pequeños de nuestra muestra. Por ejemplo, cuando se les pregunta si un niño como ellos puede morir, sostienen que efectivamente "se puede morir", pero "sólo cuando es viejo". Es decir, admiten que los niños pueden morir, pero sólo si ya son mayores, sin percibir, en absoluto, la contradicción evidente para un adulto. Se advierte que en estos casos, "niño" no es una clase, ni tampoco un representante concreto -un niño individualizado- de alguna posible clase. Por el contrario, el niño es un niño singular, que puede morirse volviéndose viejo, siendo la vejez un estado posible al que ese niño puede llegar, sin por ello perder la condición de ser "el niño". De igual manera, este razonamiento expresa una asociación entre vejez y muerte que no obedece a un conocimiento de los procesos biológicos del ciclo vital, como rápidamente podría suponerse. Al indagar estas creencias se advierte que la asociación proviene del conocimiento de alguna persona fallecida, que era, simultáneamente, "vieja". En efecto, cuando se pregunta por la causalidad de la muerte, los niños más pequeños utilizan a la vejez como explicación, sin comprender realmente algún tipo de participación fisiológica en la cesación de las funciones corporales. Un ejemplo que muestra que la contigüidad es el fundamento de estas asociaciones entre eventos, es el de una niña de 5 años que sabe reconocer cuándo una persona murió: "cuando la llamás por teléfono y no te atiende más". La muerte, en este caso, participa de la no contestación del teléfono, prolongando la causalidad mágico-fenomenista del período sensoriomotor y quedando elevada al estatuto de efecto de un dato próximo cualquiera.

De todas las formas de la transducción que pueden encontrarse, hay una que nos resulta particularmente destacable y que encontramos con regularidad en los protocolos de la muestra. Como expresamos antes, frecuentemente los niños usan una característica de algún objeto como justificación de alguna otra propiedad de ese mismo objeto, sin buscar ninguna relación razonada o causal que las conecte. Es decir, explican alguna característica de un objeto, apelando a otra característica cualquiera observable en ese mismo objeto. Esto los conduce a razonamientos circulares que son el antecedente directo de las genuinas definiciones conceptuales reversibles (v. g., si se murió, no puede volver a vivir, y no puede volver a vivir, porque se murió; una anticipación de la necesidad de la irreversibilidad de la muerte, expresada de manera cíclica).

En otros casos, la segunda característica de un objeto, que justifica y

explica a la primera, es la que distingue al objeto de otro análogo que no posee la segunda característica o posee la contraria. Expresado formalmente: un objeto A, con las propiedades *c* y *d*, donde *c* se explica por *d*, y *d* es precisamente una propiedad contraria o contrastante a la de algún objeto análogo B, que posee la propiedad *-d*. Por ejemplo, Emilia (6; 4)^[10]: dice que el alma no se muere. Cuando se le pregunta por qué no se muere (a diferencia del cuerpo, que sí se muere, según había admitido previamente), responde “porque es muy frágil” (a diferencia del cuerpo que es sólido y con huesos). Es decir:

A (el alma) posee *c* (no se muere) y *d* (es frágil)

B (el cuerpo) posee *-c* (se muere) y *-d* (es sólido y con huesos)

Pero si la fragilidad se invoca para explicar la inmortalidad del alma, no se debe a que la fragilidad es una propiedad cualquiera que participa de la misma noción de alma. Más bien buscamos la razón de apelar a la fragilidad en el hecho de ser el aspecto más opuesto al del objeto mortal conocido: la solidez del cuerpo. Así, las propiedades que oponen a dos objetos -por ejemplo, el alma y el cuerpo, uno inmortal y el otro no- se explica por otras dos propiedades igualmente opuestas de cada uno de estos objetos.

Un caso de esta búsqueda de puesta en coordinación de “lo igual con lo igual” y “lo distinto con lo distinto” es el de Juan (6; 11), quien afirma que no se puede ver a una persona que se fue al cielo “porque ahora es de color celeste”. En este caso, la razón de esa imposibilidad es una propiedad -el color- que coparticipa de la misma noción de cielo aunque, una vez más, no sería azarosa la elección. Tratándose de la visión, el color parece ser una apelación privilegiada para dar cuenta de la razón de este impedimento visual. Nuevamente, la explicación es una semilógica que vincula el color del cielo con la imposibilidad de ver a la persona que está en aquel cielo. Pero hay un intento por razonar, elevando ciertas propiedades coparticipantes de un preconcepto al estatuto de causa, aunque no de manera totalmente arbitraria sino más bien evidenciando una búsqueda de analogías u oposiciones francas, para justificar las creencias que, inicialmente, son inculcadas por el grupo de pertenencia.

Los razonamientos transductivos nos interesan especialmente, por dos razones. Primero, porque dan cuenta de un momento previo en la génesis hacia una lógica conceptual adulta. Son el testimonio de un nivel antecedente que, a su vez, recrea en el plano simbólico las coordinaciones sensoriomotrices de las primeras actividades propiamente inteligentes. Segundo, merecen nuestra atención porque nos muestran una forma típica de justificación utilizada por los niños para legitimar sus perspectivas alcanzadas.

La espacialización de la noción de muerte

Otra de las formas destacables del pensamiento infantil sobre la muerte es la que denominamos *espacialización*. Ella consiste en la comprensión de la muerte, no en términos de los procesos biológicos o de las representaciones religiosas usuales, sino de *un lugar*. Consideramos que los niños “espacializan” la muerte cuando la caracterizan primordialmente por un locus o espacio *post mortem* en el que se encuentra el cuerpo o cualquier otro ente que reconozcan (alma, espíritu, persona, ángel, etc.). Entendida de este modo, la muerte no es un estado, un acontecimiento biológico o una finalización de las funciones vitales, sino una ubicación. Así, estar muerto es estar en un lugar específico, sin que esa relocalización suponga, necesariamente, una pérdida de las capacidades que se poseían en vida. Las relocalizaciones usuales de los niños de la muestra, en los contextos judeocristianos, son “el cielo”, “el paraíso”, “la casa de Dios”, “las nubes” o las “estrellas”. Pero esta relocalización no parece ser el resultado sólo de las imágenes religiosas del

“más allá”. De hecho, en los niños pertenecientes a familias ateas la localización es igualmente frecuente, pero adopta formas seculares. En estos casos encontramos una serie de representaciones espacializadas de la muerte que toman por locus definitorio a los cementerios, los ataúdes, la tierra, las camas o los hospitales.

La relocalización parece cumplir una función de precursor cognitivo de la comprensión de la transformación irreversible que supone la muerte. Y por el hecho de ser anterior a la comprensión de la cesación de las funciones vitales, los niños que admiten la relocalización aseguran que las personas muertas continúan realizando las mismas actividades de cualquier persona viva, pero en un nuevo lugar. Las capacidades corporales y mentales persisten en una existencia relocalizada.

Por ejemplo, Fernando (6; 1), cree que a una persona muerta se la puede reconocer por la “suela de sus zapatos”, la única parte visible, desde la tierra, de un muerto que se ha ido al cielo. En igual sentido, Lucía (6; 9) justifica la irreversibilidad por ella constatada, de una manera que reedita la relocalización, pero en sentido inverso: “si volvieran a la tierra volverían a estar vivos y eso no se puede”.

Se observa en estos casos que la muerte es *estar* -antes que *ser*- de un modo nuevo. El espacio que define a la muerte comienza a diferenciarse por oposición a la noción de vida y por esta razón para muchos niños es el mismo lugar que habitan quienes todavía no han nacido. Así, el cielo o las nubes son una suerte de reservorios de bebés que están aguardando para entrar en las “panzas” de las madres y así poder nacer en la tierra.

Esta definición por el locus también lleva a algunos niños a concebir a la muerte como un viaje o un traslado, algo que se observa, de manera más sofisticada, en muchas de las representaciones adultas sobre el final de la vida.

A través de esta espacialización los niños llegan a admitir diversos lugares definitorios de la muerte. En principio todos los lugares reconocidos por un sujeto son igualmente posibles. Más tarde, las múltiples definiciones dadas por la localización son integradas en sistemas más coherentes. Es así que los sujetos de 7 u 8 años de edad son capaces de advertir y compensar los problemas lógicos que resultan de las aceptaciones simultáneas, por ejemplo, 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 distinto origen (Tau & Lenzi, 2011). A partir de estos conflictos adquieren un nuevo significado “el alma”, “el espíritu” o “el fantasma”, entidades conocidas por los niños más pequeños, pero sólo necesarias en las explicaciones posteriores a las contradicciones surgidas de la espacialización.

NOTAS

[i] Investigación doctoral titulada “El desarrollo de la comprensión infantil de la muerte”, dirigida por Alicia María Lenzi, codirigida por José Antonio Castorina y financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Investigaciones en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

[ii] La notación “(año; mes)” indica la edad del sujeto entrevistado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castorina, J. A., & Baquero, R. J. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires-Madrid: Amorroutu.
- Castorina, J. A., & Palau, G. (1981). *Introducción a la lógica operatoria de Piaget*. Barcelona: Paidós.
- García, R. (1987/1988). Lógica y epistemología genética. En J. Piaget & R. García, *Hacia una lógica de las significaciones* (pp. 117-131). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- García, R. (1996). Epistemología: raíz y sentido de la obra de Piaget. En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología genética* (pp. 15-31). Buenos Aires: Eudeba.
- Inhelder, B. (1987/1988). Prefacio. En J. Piaget & R. García, *Hacia una lógica de las significaciones* (pp. 7-9). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Inhelder, B., & de Caprona, D. (1990). The role and meaning of Structures in Genetic Epistemology. En W. F. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity, and Logic: Developmental Perspectives* (chap. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Inhelder, B., & de Caprona, D. (1992/2007). Hacia un constructivismo psicológico: ¿Estructuras? ¿Procedimientos? Los dos indisociables. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 4, 1-66.
- Lourenço, O., & Machado, A. (1996). In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms. *Psychological Review*, 103 (1), 143-164.
- Piaget, J. (1924/2002). *Judgment and reasoning in the child*. United Kingdom/USA: Taylor & Francis.
- Piaget, J. (1937/1993). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1959/1994). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tau, R. (2014). Between Physics and Metaphysics: Structure as a Boundary Concept. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. [DOI 10.1007/s12124-014-9276-0].
- Tau, R., & Lenzi, A. M. (2011). La comprensión de la muerte en los niños. Una mirada desde lo real, lo posible y lo necesario. *Revista de Psicología, Segunda época*, 12, 145-164.