

La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo

Una entrevista a Willem Doise

PILAR LACASA
UNED



Resumen

Este trabajo sintetiza las conversaciones que la autora de la entrevista mantiene con Willem Doise a cerca de cómo el conocimiento se construye desde la sociedad. Las reflexiones se organizan en torno a tres grandes cuestiones. La primera, ¿hasta qué punto la psicología del desarrollo es independiente de la psicología social?, tal vez estamos ante distinciones excesivamente académicas cuyas barreras en la actualidad se van eliminando progresivamente. La segunda, ¿cómo los individuos construyen el conocimiento desde la sociedad? Por último, ¿qué papel juegan las teorías cuando se trata de responder a esa cuestión?

Palabras clave: *Conflicto socio-cognitivo, Construcción del conocimiento, Contexto social, Desarrollo cognitivo*

The social construction of meaning. Interviewing Willen Doise

Abstract

This paper synthesizes the conversations held between the author of the interview and Willem Doise on how knowledge is constructed from social context. Topics are organized around three main issues: a) To what extent is developmental psychology independent of social psychology? This may be an excessively academic distinction whose limites are at present gradually disappearing. b) How do individuals construct knowledge from the social context? Finally, c) What role do theories play in dealing with the above question?

Keywords: *Socio-cognitive conflict, Construction of knowledge, Social context, Cognitive development.*

Agradecimientos: Esta entrevista se realizó en la Universidad de Ginebra en octubre de 1989. Quiero expresar mi gratitud al profesor Doise, que me dió la oportunidad de discutir con él su trabajo. Agradezco también la traducción transcripción de Javier Domínguez y los comentarios de Carmen Huici, Amelia Alvarez y Pilar Herranz Ybarra.

Correspondencia con autor-es: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Psicología. Ciudad Universitaria, s/n, 28040 Madrid.

Original recibido: Marzo 1992. *Revisión recibida:* Junio 1992. *Aceptado:* Noviembre 1992.

Introducción

DESARROLLO Y CONFLICTO SOCIO COGNITIVO

Asociar el nombre de Willen Doise a la idea de «conflicto socio-cognitivo» es algo casi inmediato cuando nos preguntamos por el papel de las relaciones sociales en el desarrollo del pensamiento infantil. Las continuas referencias a este concepto, su frecuente presencia en la literatura, son realmente una buena muestra de su fuerza explicativa o de su atractivo intelectual. Sin embargo el concepto puede también interpretarse como algo no demasiado lejano de determinados mecanismos propuestos por Piaget para explicar el desarrollo del conocimiento, por ejemplo, «los desequilibrios», «la contradicción», etc. Cuando nos acercamos a los trabajos de Doise en un intento de desentrañar y precisar qué es un «conflicto socio - cognitivo» ésta noción se convierte en un puente desde el que quienes se interesan por el desarrollo intelectual se van aproximando poco a poco a otras perspectivas de la psicología. Se advierte que es difícil analizar los cambios cognitivos con independencia de las relaciones entre los individuos tal como las han analizado los psicólogos sociales. A través de ese concepto comienzan a romperse algunas barreras que quizás solo están presentes en la psicología académica.

Si bien los temas sobre las que Doise reflexiona en esta entrevista se centran sobre todo en el «conflicto socio-cognitivo», sin duda debido a un sesgo del entrevistador, sus trabajos van mucho más allá de él. El lector lo advertirá inmediatamente. Tratando de buscar en ellos un denominador común diremos que en todos se esconde una preocupación, la necesidad de considerar el conocimiento del niño o del adulto en relación con el marco social en que surge. La importante distinción de Doise entre niveles de comportamiento social y la necesidad de su articulación exige que el desarrollo cognitivo no sea considerado desde un punto de vista puramente intraindividual, ni el conflicto sociocognitivo se agote en las relaciones interindividuales, excluyendo el contexto social más amplio de la interacción.

Lo que pretendo en estas páginas introductorias a la conversación que mantuve con Willem Doise es, por una parte, proporcionar una cierta guía que justifique las cuestiones que se plantearon y, por otra, reflexionar sobre algunas aportaciones de la psicología social que pueden ser útiles a los educadores y psicólogos del desarrollo¹. Mis comentarios, y creo que también nuestro diálogo, se organizan en torno a tres ejes. En primer lugar, las relaciones entre la psicología social y la psicología del desarrollo y las posibles contribuciones de aquella al campo educativo. En segundo lugar, el problema de la construcción social del conocimiento y, más concretamente, los mecanismos que pueden explicarla. Nos detendremos especialmente en la noción de «conflicto sociocognitivo». El hecho de que este concepto sea utilizado desde perspectivas teóricas muy diversas me condujo a plantear a Doise cual era, en su opinión, el papel que corresponde a las teorías en la investigación psicológica y en qué medida esas teorías pueden llegar a converger. Esta cuestión constituye el tercer núcleo temático del que voy a ocuparme.

¿Qué puede aportar la psicología social a los educadores y psicólogos del desarrollo?

Es difícil poner en duda que las relaciones sociales son un factor decisivo del desarrollo cognitivo. Es más, implícita o explícitamente, los psicólogos y educadores reconocen la necesidad de explicar cuáles son los mecanismos que permiten explicar esa influencia. Lo que no resulta tan fácil es llegar a delimitarlos con exactitud. El hecho de que las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la psicología social y la psicología del desarrollo se realicen desde marcos experimentales distintos contribuye a distanciar investigaciones que podrían complementarse cuando se trata de explicar la construcción social del conocimiento. Willen Doise y sus colaboradores son, a mi entender, una excepción a esta situación. Aunque él mismo, como veremos a lo largo de la entrevista, se considera un psicólogo social, creo que ha aceptado muchos de los instrumentos tanto teóricos como metodológicos de los que se sirvió Piaget para analizar la construcción del conocimiento en el niño. Sus investigaciones son un hito importante en el intento de delimitar los mecanismos del desarrollo cognitivo desde la perspectiva de una psicología experimental y trascendiendo, además, el marco del sujeto individual.

Durkheim, Piaget y Berstein: ¿Es posible una convergencia?

He de reconocer que las primeras veces que me acerqué a los trabajos de Doise lo hice por la curiosidad que sentía ante un autor que proponía mecanismos bastante próximos a los de Piaget para explicar el desarrollo cognitivo y, además, presentaba esos mecanismos entrelazados en una red de interacciones sociales. Poco a poco fui descubriendo que Piaget había inspirado muchos de los estudios de Doise, pero también lo habían hecho otros autores clásicos, por ejemplo Durkheim o Berstein, interesados respectivamente en la construcción de representaciones sociales, y en la elaboración de códigos lingüísticos diferentes en función de las situaciones sociales. Revisar cómo interpreta Doise las convergencias y divergencias entre esos pensadores nos ayudará a entender un poco mejor sus planteamientos sobre la construcción social del conocimiento.

Durkheim, se nos dice (Paolis, Doise, & Mugny, 1987), intentó resolver el problema de los orígenes del conocimiento buscando el fundamento de las principales categorías cognitivas en las condiciones sociales. Lo que interesa resaltar ahora es que el tema de la construcción del conocimiento se presenta trascendiendo la dinámica de la cognición individual. Determinados conceptos se consideran como representaciones colectivas que se imponen a los individuos desde el grupo social. El poder de esos conceptos es un resultado del poder que la sociedad ejerce sobre esos individuos.

Piaget explicó de otro modo la construcción del conocimiento, es precisamente en este punto donde surgen sus desacuerdos con Durkheim. Piaget, para explicar la emergencia del pensamiento racional, estableció distinciones claras entre las relaciones sociales de opresión, o respeto unilateral, y las de cooperación. El pensamiento racional es el resultado de formas de cooperación más que de presiones sociales. La discusión, el control mutuo que se ejerce en situaciones de cooperación, generan principios de contradicción e identidad que regulan el discurso racional. Pero Doise es también crítico con Piaget. Para comprobarlo basta considerar sus observaciones ante las investigaciones piagetianas acerca de la cognición social y el desarrollo de las ideas morales en el niño:

«El libro de Piaget sobre el juicio moral postula la intervención de lo social en el desarrollo del juicio moral, pero su paradigma no le permite probar la existencia de dicha intervención. Este es el principal fracaso de gran parte de la investigación que sigue las ideas de Piaget sobre el juicio social y sobre el desarrollo general de la cognición social. La mayoría de las investigaciones se han limitado a demostrar el desarrollo paralelo de las formas particulares de conocimiento y del desarrollo cognitivo general en los niños. Aquellas teorías que postulan la existencia de relaciones causales, asignan prioridad al desarrollo cognitivo, que se considera condición necesaria para el desarrollo del conocimiento social y de la competencia. La mayoría de las investigaciones de esta área, raramente consideran la posibilidad de un feed back inverso, es decir, desde los procesos sociales a los procesos cognitivos» (Paolis et al., 1991, p. 32).

Se considera que Piaget, cuando se ocupó de la construcción de conocimientos sociales, presentó sus teorías explicativas en términos del desarrollo de habilidades cognitivas individuales. Este es precisamente el aspecto de la obra de Piaget que Doise quiere transcender.

Berstein, por otra parte, es un nuevo eslabón en el intento de explicar la construcción social del conocimiento (Paolis et al., 1991). Mostró que en situaciones sociales diferentes los individuos desarrollan códigos lingüísticos distintos. Ello no implica que sus habilidades dependan exclusivamente de su clase social, sino que aquellas están en función de los tipos de interacción social que las personas mantienen con mayor frecuencia.

Nos preguntábamos al comienzo de este trabajo qué puede aportar la psicología social a la psicología del desarrollo y a los educadores. Para responder a la cuestión proponíamos reflexionar sobre las aportaciones de Doise al tema de la construcción social del conocimiento. Su revisión de algunos autores clásicos nos permite comprender cuáles son sus intereses en el punto de partida. Veremos cómo desde sus primeras investigaciones, plenamente inmersas en el campo de la psicología social, fueron surgiendo cuestiones que han sido tradicionalmente objeto de la psicología del desarrollo.

¿Cómo desemboca Doise en la psicología del desarrollo?

Me aproximaré ahora a las primeras investigaciones de Willem Doise y al papel que tienen en ellas algunos conceptos piagetianos para resolver problemas teóricos y metodológicos. En sus comienzos como investigador, de acuerdo con lo que él mismo nos dice en la entrevista, se planteó, dos tipos de cuestiones. En primer lugar, problemas teóricos próximos a la perspectiva de lo que hoy se entiende por «cognición social» y de acuerdo con la cual resulta difícil estudiar el conocimiento prescindiendo del grupo social al que pertenecen los individuos. En segundo lugar, el análisis de procesos de decisión en grupo que le hicieron prestar atención al efecto del conflicto, entendido como una divergencia de opiniones, sobre las decisiones que toman los miembros de un grupo. En todos estos trabajos surgieron dificultades que el descubrimiento de la noción piagetiana de estructura le permitió ir superando. Sintetizaré brevemente, aun a costa de excesiva simplificación, algunas cuestiones interesantes que se descubren en esta doble línea de investigación y mis propias reflexiones ante ellas, planteadas desde la perspectiva del educador.

Veamos primero cómo se plantea el tema de las relaciones entre conocimiento y sociedad a propósito de las relaciones entre grupos. El hecho de pertenecer a un grupo social condiciona a los individuos y los diferencia de quienes pertenecen a otros grupos. Doise (Deschamps & Doise, 1991) expresa este hecho to-

mando la perspectiva de los antropólogos y describe las relaciones sociales en términos de una estructura piramidal segmentada y cruzada. Los individuos, dice, pertenecen a colectividades que a su vez se enmarcan en otras más amplias, de modo que cada uno puede considerarse miembro de varias unidades que van aumentando en extensión y en inclusión. Para explicar en qué medida esa pertenencia condiciona nuestros procesos de conocimiento los psicólogos sociales han propuesto modelos de «categorización social». En esa línea de trabajo Doise prolonga las investigaciones de Henri Tajfel. La categorización se refiere al proceso por el que un estímulo particular se sitúa en una categoría general y se relaciona con otros estímulos. Se analiza cómo la pertenencia de un individuo a un grupo, por ejemplo, el hecho de ser hombre o mujer, incide en las características que se atribuyen a quienes pertenecen al mismo grupo o a otros opuestos o complementarios.

He expuesto el tema de las relaciones entre sociedad y conocimiento. Veremos ahora cómo la cuestión se plantea también considerando las relaciones intragrupo. Es en este campo de investigación donde surge la noción de conflicto sociocognitivo. El concepto aparece al analizar los procesos de toma de decisión en grupo. ¿Qué ocurre en esta situación? Lo que se observa es que los individuos comienzan forjándose una opinión sobre un problema y adoptan una postura teniendo en cuenta razones a favor y en contra. Posteriormente interviene la discusión y es la divergencia de respuestas, nos dice Doise, la que conduce a los sujetos a revisar sus opiniones. Es entonces cuando se observa con claridad el efecto del grupo. Considerando que los aspectos del problema adquieren una importancia diferente para cada individuo parece necesario llegar a un acuerdo. Ya en sus primeros trabajos Doise comprobó que esa necesidad de superar el conflicto puede desembocar en una innovación, en un cambio cognitivo de los individuos y ello en una doble dirección. En primer lugar, de la interacción social surge una nueva organización de la tarea, que adquiere prioridad frente a perspectivas individuales. En segundo lugar, la tarea se reorganiza a partir de una estructura que ya estaba presente en la discusión; en este caso, el punto de vista de uno de los participantes se ha impuesto a los otros. Doise estudió experimentalmente estas cuestiones. Sirviéndose del análisis factorial, mostró que los grupos, más que los individuos, estructuran el material en torno a unas dimensiones principales. Comprobó, además, que los sujetos que estructuraban mejor la tarea en torno a unas determinadas dimensiones eran los que tenían una mayor influencia en el grupo. Finalmente, algunos datos experimentales muestran que la reestructuración cognitiva se produce cuando hay una gran divergencia interindividual.

Destacaré al menos tres aspectos que permiten comprender el interés de estos trabajos en el campo de la educación. En primer lugar, los realizados desde la perspectiva de la «categorización social» permiten comprender mejor las representaciones, evaluaciones y comportamientos que mantienen los miembros de un grupo en cuanto que pertenecen a él. Estos trabajos pueden fundamentar investigaciones en situaciones de enseñanza - aprendizaje en las que participan grupos bien definidos en función de características específicas, por ejemplo, minorías étnicas, grupos con determinadas minusvalías, etc. En relación con este tema sería interesante investigar tanto los aspectos deductivos como inductivos de la de la categorización social (Doise, 1991a). Se analizaría por ejemplo, en el caso de procesos deductivos, el modo en que un individuo experimenta las consecuencias de pertenecer a uno de esos grupos y sus posibles efectos en las

situaciones educativas. Si lo que interesan son los aspectos inductivos de la categorización se tendrá en cuenta el modo en que los individuos contribuyen a la transformación del sistema de categorías. Tanto unos estudios como otros pueden ser especialmente relevantes cuando se trata de intervenir para favorecer, por ejemplo, procesos de integración escolar de sujetos desfavorecidos por una u otras causas.

En segundo lugar, los estudios sobre la toma de decisiones en grupo nos acercan al tema de la construcción social del conocimiento en el aula, y ello tanto si se considera la interacción del grupo total de alumnos con el maestro como las situaciones de interacción en grupos pequeños. Los trabajos de Doise contribuyen a precisar, por ejemplo, si la estructuración de las tareas que hace el maestro predomina o no sobre la de los alumnos y, también, a delimitar los mecanismos a través de los cuales el grupo como tal es capaz de generar una reestructuración de la situación.

En tercer lugar insistiré, más bien desde la perspectiva del psicólogo del desarrollo que del educador, que fué a partir de los trabajos sobre la toma de decisión en grupo como Doise desembocó en la noción de conflicto socio-cognitivo y, por tanto, en el tema de los mecanismos del desarrollo. De acuerdo con sus datos experimentales, la estructuración colectiva de una tarea se produce cuando hay una gran divergencia inter-individual. Este es precisamente el tema de las reflexiones que expongo a continuación y que representan el núcleo fundamental de la conversación que mantuve con Willem Doise.

Imitación y conflicto: ¿mecanismos contrapuestos del desarrollo?

En un trabajo muy reciente sobre la construcción social del conocimiento, Doise establece una clara distinción entre dos nociones que han estado presentes en los trabajos más clásicos de la psicología social y la psicología del desarrollo, «conflicto» e «imitación» (Doise, 1991c). El conflicto, dice, ha sido el punto de partida para explicar el proceso de innovación en el ámbito del desarrollo intelectual e histórico; entre las funciones de la imitación cabe destacar, por ejemplo, su papel como mecanismo de apropiación de una herencia cultural. En un intento de trascender esa dicotomía propone el concepto de «marcaje social». Precisaré, en primer lugar, el concepto de conflicto sociocognitivo, fundamental cuando se trata de explicar desde esta perspectiva el desarrollo del conocimiento, y mostraré a continuación cómo se complementa con el de marcaje social.

La noción de conflicto aparece por primera vez asociada a psicología social en 1864 y es sugerida por Carlo Cattaneo (Doise, 1991 c). Este autor se refiere a una nueva ciencia que ha de estudiar como las mentes asociadas pueden colaborar en la elaboración de una inteligencia común. El conflicto, que surge entre diferentes mentes que no están de acuerdo entre sí, aparece ya como un mecanismo para explicar la innovación en el ámbito de las ideas y sirve, sobre todo, para explicar el desarrollo histórico de los conocimientos. Desde la perspectiva de los investigadores de la escuela de Ginebra, existe un conflicto sociocognitivo cuando, en una misma situación, se producen socialmente diferentes enfoques cognitivos de un mismo problema. Esas diferencias pueden favorecer la coordinación de los enfoques previos, dentro de una solución nueva y más compleja pero más conveniente que las anteriores. Doise considera que la obligación social de tener en cuenta otro punto de vista, incompatible con el propio, pero igualmente presente en una situación es, a menudo, fuente de progreso.

El concepto se comprende mejor aceptando que el niño participa activamente en su desarrollo. Sin duda Doise asigna un papel mucho mayor que Piaget al escenario social, aunque ambos relacionan la construcción del conocimiento con la superación de conflictos. Doise propone siempre una «actividad socializada», esto es, acciones y juicios que pueden diferir de un individuo a otro y cuya coordinación desembocará en formas de equilibrio, también de naturaleza social, que integran puntos de vista diferentes en un nuevo sistema un de conjunto.

El paradigma experimental para estudiar conflictos sociocognitivos incluye, un pre-test, al que siguen una fase experimental y uno o dos post-tests (Doise & Mugny, 1981). Se utilizan habitualmente tareas inspiradas en los trabajos de Piaget. Una vez determinado a partir del pre-test el nivel de desarrollo del niño, el investigador está en condiciones de provocar un conflicto socio-cognitivo, éste es precisamente el objetivo de la situación experimental. A continuación, el post-test permitirá comprobar en qué medida se ha producido una reestructuración cognitiva.

Mugny y colaboradores (Mugny, Paolis, & Carugati, 1991) han especificado las condiciones necesarias para que se de el conflicto en situaciones de interacción. Es esencial, nos dicen, que la interacción haga surgir respuestas cognitivas divergentes. Un conflicto socio-cognitivo puede aparecer cuando existen diferencias entre los sistemas de respuesta de los participantes. Dos razones explican esas diferencias: la primera, que exista una enorme distancia entre el nivel de desarrollo de quienes interactúan; la segunda, que sus «centraciones» —la perspectiva desde la que se resuelve la tarea— sean opuestas aunque sea similar su nivel de desarrollo. El progreso derivará, en ambos casos, de la coordinación de puntos de vista y de su integración en un esquema más general. Estos autores han reconocido, sin embargo, que no es fácil hacer surgir siempre un conflicto socio-cognitivo y señalan algunas dificultades. En primer lugar, el niño puede considerar legítimo que existan diferencias interindividuales en las respuestas, en este caso no hay conflicto porque la respuesta del otro no se integra dentro del propio sistema de respuesta. Puede ocurrir también que la actitud dominante de algunos niños impida considerar la respuestas de los compañeros. También puede suceder, por último, que el niño atribuya la diferencia en las respuestas a su propia incompetencia.

Lo que de todo esto me interesa resaltar es que la noción de conflicto socio-cognitivo está inmersa en un doble mundo de regulaciones, sociales y cognitivas. Este es el punto en el que Doise va más allá de Piaget. Ello significa que las situaciones de conflicto cognitivo lo son también de influencia social. Ese doble mundo de regulaciones es el núcleo del concepto de «marcaje social», de él nos ocuparemos a continuación.

El marcaje social y la construcción del conocimiento

De acuerdo con Doise «se produce un marcaje social cuando se da una relación entre las regulaciones sociales que intervienen en una situación y las operaciones cognitivas sobre las características de los objetos pertinentes en esa misma situación» (Doise, 1991c. p. 16). Por regulaciones sociales se entiende aquí un conjunto de normas que rigen las relaciones entre los individuos en un determinado grupo social. Por ejemplo, es habitual que los alumnos coloquen en clase sus pupitres orientados hacia la mesa del profesor, de modo que no le den la espalda; si el significado de esa situación se introduce en una tarea

experimental, por ejemplo, cuando los niños deben reproducir un modelo en el que se representa la disposición espacial de un aula, diremos que el material de la tarea está marcado socialmente y que a través de él se hacen presentes un conjunto de regulaciones sociales. Lo que la noción de marcaje social lleva consigo, a mi entender, es que las relaciones sociales y las reglas que las regulan pueden «marcar» las regulaciones cognitivas. Es decir, la relación entre conocimiento y sociedad es bidireccional y los dos polos adquieren la misma importancia.

Describiré a continuación con cierto detalle en qué consiste una situación de marcaje social (Doise, 1991c). En primer lugar, ha de existir una correspondencia entre las respuestas que se derivan de las regulaciones sociales y las respuestas que resultan de la organización de esquemas cognitivos. Por ejemplo, en una situación experimental relacionada con el esquema cognitivo de conservación de longitudes desiguales, habrá marcaje social si el material que se manipula en la tarea, en este caso dos pulseras desiguales que se asignan al niño y al adulto, está revestido de un significado social que contribuye a resaltar las diferencias. Un segundo aspecto a tener en cuenta es que para dar lugar al desarrollo cognitivo esta correspondencia debe hacerse notar, es decir, el sujeto ha de verse obligado a comparar distintos tipos de respuesta. De esto se deriva que, en las situaciones experimentales, el experimentador planteará contrasugestiones al niño hasta que logre entender el significado social asignado a los materiales. Por último, el mecanismo por el que el marcaje social garantiza la elaboración de nuevas respuestas es el conflicto sociocognitivo. Es decir, resulta difícilmente comprensible comprender la función de uno de esos dos procesos sin tener en cuenta el otro. Resaltaré, a partir de esta breve presentación, que la noción de marcaje social se entiende sólo desde una perspectiva que explica el desarrollo cognitivo a partir de la estructura previa del ambiente social, es decir, de las normas, reglas, representaciones, etc. (Paolis et al., 1991). En definitiva, el sujeto trabaja en un marco de representaciones sociales que dan significado a las operaciones cognitivas cuando se trata de resolver una determinada tarea.

El papel de las teorías en la psicología: El problema de los niveles de análisis y la construcción de representaciones

No cabe duda que el concepto de conflicto sociocognitivo está en el centro de una propuesta teórica que ha sido necesario contrastar experimentalmente. Esta es la razón de que preguntásemos a Doise su opinión acerca del papel de las teorías en la psicología del desarrollo o en la psicología social. Se ha ocupado de este tema en publicaciones relativamente recientes (Doise, 1986; 1987). Sus respuestas en la última parte de la entrevista ayudan a entender, por ejemplo, en qué medida diferentes teorías pueden converger. En cualquier caso, creo que sus trabajos son un excelente ejemplo del papel que la práctica experimental puede desempeñar en psicología. Sin duda ninguna en su trabajo hay muchas más páginas dedicadas a la experimentación que a la exposición y crítica de grandes teorías, y ello porque las teorías son útiles en cuanto que sirven para poder reducir una multitud de datos. Doise no es partidario de teorías imperia listas que pretendan explicarlo todo. Prefiere hablar de un cuerpo teórico que aglutine diferentes cuadros explicativos. Creo que su propuesta de los diferentes niveles de explicación, que presentamos brevemente a continuación, es un buen ejemplo de cómo es posible integrar esos distintos marcos. Los niveles se

implican unos a otros y proporcionan un cuadro general a la experimentación en la psicología social del desarrollo.

Veamos cuáles son esos niveles, que además se asocian a diferentes tipos de representaciones cognitivas, y por qué son una muestra de cómo pueden integrarse diferentes niveles de explicación teórica (Doise, 1986, 1991b). El primer nivel se limita al estudio de procesos intraindividuales que deben dar cuenta de cómo el individuo organiza su experiencia del entorno social. Se sitúan aquí los estudios sobre la formación de imágenes sociales. El segundo nivel se relaciona con las representaciones sociales analizadas en contextos de relaciones interindividuales e intrasituacionales. Los experimentos se plantean a propósito de redes de comunicación o procesos de atribución. El tercer nivel considera las representaciones colectivas que surgen en las relaciones sociales considerando la posición social que ocupan los individuos y que modula esas relaciones. En este caso la representación se impregna de un significado particular que tiene un origen colectivo. Las investigaciones realizadas en relación con el concepto de poder o de identidad social aportan explicaciones que se sitúan a este nivel. Por último, el cuarto nivel es el de las ideologías. Sus análisis parten de concepciones generales sobre el mundo social, normas y valores. Los trabajos experimentales son muy escasos y suelen considerar a la ideología como una variable independiente que influye en la conducta de los individuos. Será interesante, en un futuro, realizar estudios orientados a determinar cómo se generan esos mecanismos reguladores y, en cierto modo, mitificadores.

Queda todavía una última cuestión, que se plantea también en la entrevista, me refiero a las relaciones entre la teoría y la práctica cotidiana que compromete al investigador con un determinado mundo de ideas y valores. En este punto las reflexiones de Doise (1988), que el lector interesado por podrá ampliar en publicaciones del autor, son una muestra de que cómo desde una teoría puede asumirse un compromiso del psicólogo social ante la sociedad o ante una determinada práctica educativa.

*Entrevista a:***WILLEM DOISE**

P. Siempre me he preguntado si es Ud. un psicólogo social o un psicólogo del desarrollo. Realmente es difícil pensar que sus trabajos puedan situarse exclusivamente en uno u otro campo. Ud. mismo ¿dónde los situaría?

R. Tal vez refiriéndome a cual ha sido mi evolución responderé, en alguna medida a esa pregunta. Empecé a trabajar como psicólogo social en París con Moscovici. Por tanto mi punto de partida es la psicología social. En estos primeros trabajos traté sobre todo dos grandes campos de investigación. Uno de ellos era la relación intergrupos. Aquí se incluirían sobre todo los trabajos con Tajfel, de la universidad de Bristol. Tenía un punto de vista próximo a lo que hoy suele llamarse «cognición social». Le interesaban fenómenos de acentuación, de contraste en el juicio ante estímulos físicos. En esa línea Tajfel reinterpretó algunos resultados a los que otros habían llegado. Por ejemplo, a propósito de los estudios de Bruner, señalaba la importancia de «las centraciones» en ciertos aspectos de los estímulos cuando los niños pobres sobrestimaban las monedas. Un segundo tipo de investigaciones son las que hice con Serge Moscovici sobre las decisiones en grupos. Analizábamos la polarización colectiva cuando un grupo de individuos debe tomar una decisión. Imaginemos, por ejemplo, cuatro individuos que deben resolver un problema de riesgo. En esta situación las decisiones son más arriesgadas que las tomadas individualmente. Por último tengo que señalar una tercera línea de trabajos que me aproxima más a la psicología del desarrollo. Cuando comencé a trabajar en Ginebra tuve colaboradores como Gabriel Mugny, que ahora es profesor aquí, que conocían bien la psicología piagetiana. Cuando yo llegué comenzamos a trabajar con los niños en el tema de las decisiones colectivas. En Ginebra era fácil realizar estudios con esa población porque podíamos acceder fácilmente a las escuelas.

P. Podemos detenernos algo más en estas tres grandes líneas que Ud. ha señalado. Comencemos por la primera, su interés por los trabajos acerca de las relaciones intergrupos, especialmente por los trabajos de Tajfel sobre de las centraciones perceptivas en función del grupo social al que pertenecen los individuos.

R. En realidad uno de los primeros problemas a nivel epistemológico que yo me planteé en esos primeros trabajos sobre las relaciones intergrupos fué si se justificaba partir de ciertos modelos, al fin y al cabo perceptivos y que proceden de la Gestalt, para explicar fenómenos sociales. Realmente intenté reinterpretar el modelo de Tajfel, que habla de diferenciación categorial, trasladándolo a la realidad social e introduciendo categorías sociales. El modelo tiene su utilidad, y treinta años después - los primeros artículos de Tajfel son del 59 -, se ve que está sucediendo lo mismo con los modelos de Eleanor Rosch. Es de nuevo un modelo que procede de un campo puramente cognitivo y en el que se analiza cómo la gente organiza el entorno a partir de un conjunto de categorías naturales. También hoy los psicólogos sociales han utilizado este modelo, lo reinterpretan y hablan de prototipos a nivel social. En Francia, por ejemplo, han sido los sociólogos, antes de los psicólogos sociales, los que han utilizado este modelo de prototipos. Pero volvamos a su pregunta. Digamos que me preocupaba algo muy general, relacionado con procesos individuales de organización perceptiva,

que me permitió desembocar posteriormente en el tema de los niveles de análisis, en la cuestión de la explicación en Psicología social². He intentado mostrar que en psicología hay varias maneras de estudiar los fenómenos: los niveles puramente «intra-individuales», de procesos de organización en el individuo, los niveles «inter-individuales» de la dinámica que se crea entre individuos - por ejemplo, situaciones de competitividad, suspicacias, etc. - y que no se pueden comprender únicamente cuando se estudia el proceso en el interior del individuo. Un tercer nivel de análisis se refiere a la diferente posición que la gente ocupa dentro de la red de relaciones sociales y que, por ejemplo, permitirá determinar si las diferencias entre las categorías sociales se acentúan o disminuyen. Existe, por último, un cuarto nivel que se refiere al universo de valores y creencias compartidos por las personas. Desde un principio el problema básico para mí de la psicología social ha sido establecer una relación entre estos diferentes niveles de análisis.

P. ¿Qué me diría de sus primeros trabajos para Moscovici acerca de la toma de decisiones en grupo?

R. Mi primer trabajo para Moscovici fue justamente comparar decisiones de grupo con decisiones individuales. Vimos que, en general, las decisiones que se toman en grupo son más arriesgadas que las que se toman individualmente. Para explicar este fenómeno existían todo tipo de explicaciones. Por ejemplo, podía interpretarse en términos de «valores». Puede decirse que cuando los individuos están juntos los valores de la sociedad van perdiendo peso. También puede pensarse que cuando los individuos deben pronunciarse en grupo están más implicados en sus decisiones, en este sentido cuando la implicación en la decisión aumenta, las respuestas suelen ser más extremas y más claras. Pero poco a poco comencé a desconfiar de explicaciones demasiado generales. También tenía dudas sobre los planteamientos metodológicos que habitualmente se utilizaban ya que el índice de polarización, la variable dependiente en estas investigaciones, era muy ambiguo. Aunque todas las investigaciones iban en la misma dirección éste índice presentaba muchos problemas. En cualquier caso, era una explicación importante porque todas las investigaciones iban en esa dirección. De todo este trabajo sobre las decisiones en grupos he retenido tres o cuatro ideas muy generales. En primer lugar, que para que suceda algo importante debe existir una divergencia de opiniones. Si todas las personas están de acuerdo los individuos no cambian. Hace falta una divergencia, un conflicto en el grupo. Cuando éste aparezca provocará una especie de reestructuración, es decir, habrá una reorganización de la multitud de aproximaciones individuales al problema. Los individuos que deben decidir en grupo no pueden mantener esas opiniones tan divergentes. Deben ponerse de acuerdo sobre ciertos criterios de decisión e incluso jerarquizarlos. En estos trabajos sobre polarización estaba ya interesado en un tipo de explicación interna de la organización cognitiva del grupo e investigaba las dimensiones implicadas en las decisiones. Analizaba, por ejemplo, si a partir de un análisis factorial era posible determinar factores que cobraban más importancia en el grupo que en el individuo. Las investigaciones mostraban que en las decisiones en grupo había conflicto y reorganización y que ambos se producían en un contexto más amplio, un universo de valores organizado de antemano. Había ciertos valores que permitían predecir si un grupo de individuos se iba a decantar de un lado o de otro. En este sentido estos trabajos mostraron que no es posible aislar a un grupo de su contexto.

P. ¿Podría explicarnos ahora con más detalle en qué medida estos trabajos iban confluyendo con los que se realizaban en Ginebra? ¿Es la noción de conflicto la que permitió la convergencia.?

R. Efectivamente. He comentado mis primeros trabajos sobre las relaciones intergrupos, en las que se planteaba el tema de las relaciones entre «organización individual» y «organización social». Sin embargo fueron los estudios sobre la decisión en grupo los que me permitieron de una forma muy inesperada establecer una conexión con las investigaciones piagetianas. Estas que ya habían mostrado el papel del conflicto, orientaron mi atención a sus efectos reorganizadores sobre ciertas dimensiones que incluso se pueden predecir si se tienen en cuenta los valores predominantes en la sociedad. Como ya he señalado, en Ginebra comenzamos a analizar las decisiones que los niños tomaban en grupo ante diferentes tipos de tareas. Comentaré, como ejemplo, nuestra primera investigación. En ella se proponían a los niños cuestiones estéticas. Debían elegir, entre diversos materiales que ya conocían, los que eran más bonitos para decorar su clase. Había planchas de diferentes formas (angulares, redondeadas), colores (planchas de un solo color —azul si no me equivoco— o de varios colores) y tamaños (piezas pequeñas y algunas más grandes). Los resultados mostraron que las elecciones en grupo eran más coherentes. Por ejemplo, trabajando individualmente, los niños cambiaban fácilmente de opinión diciendo primero que lo más importante era la forma e inmediatamente después consideraban el color. Por el contrario, en grupo los niños eran más coherentes en la elección de un criterio u otro y el hecho de haber adoptado uno condicionaba las decisiones posteriores. Es decir, se apreciaba un mayor impacto del criterio elegido y una estructuración más racional cuando se elegía en grupo. De un modo similar trabajamos también en otras situaciones. Por ejemplo, los niños debían elegir una profesión entre varias. Las profesiones se presentaban por parejas y los niños elegían, lo mismo que en estudio anterior, individualmente o en grupo. Encontramos que en grupo aparecían muchas menos «intransitividad». Por ejemplo, los niños que trabajan en grupo una vez que habían preferido médico a peluquero y peluquero a maestro, también preferían médico a maestro. Sin embargo, individualmente podían cambiar de criterio y preferir maestro a médico. Todo esto muestra como mis primeros trabajos sobre decisión colectiva se fueron ampliando cuando llegué a Ginebra. Se cambia el «público» —se trabaja con niños en lugar de estudiantes o adultos—, se cambian los materiales para utilizar de una forma distinta el efecto estructurante del grupo. Varían los criterios de análisis, no se considera ya solamente un índice del cambio basado en la diferencia entre media de las decisiones individuales y resultados del grupo, y se intentan encontrar otros más próximos a la noción de «estructura» piagetiana.

P. ¿Podría explicar algo más cómo llegó a descubrir la utilidad del concepto piagetiano de estructura al que acaba de referirse?

R. La noción de estructura permitió en cierta manera resolver algunos de los problemas que yo había encontrado en París. Allí trabajaba, por una parte, en problemas teóricos y, por otra, trataba de definir de la manera más rigurosa posible lo que sucedía en procesos de toma de decisión en grupo. Me apoyaba en modelos proporcionados por el análisis factorial, la jerarquía de criterios, etc. La noción de estructura piagetiana aportó la solución a estos problemas. He de

reconocer, sin embargo, que hablar de estructuras planteó algunos problemas entre nosotros, sobre todo a quienes no habían trabajado desde una perspectiva piagetiana. Pero ¿por qué no tomar las estructuras piagetianas tal como habían sido estudiadas por Piaget y comparar, por una parte, a los niños que trabajaban individualmente o en grupos?. La gran ventaja era que, trabajando en tareas piagetianas conocíamos ya la forma de razonar de los niños en función de su nivel de desarrollo. Es decir, partiendo de esas estructuras que Piaget estudió a nivel individual, tratábamos de ver si los niños cuando actuaban en grupo las mantenían. Desde este momento se produjo una especie de explosión. Una vez que tuvimos esta idea Gabriel Mugny trabajó con un material no estrictamente piagetiano —una adaptación del material de las tres montañas— y después Anne Nelly Perret Clermont comenzó también a utilizar pruebas operatorias relacionadas con la conservación, etc. Cuando yo llegué ella había estado un año en Londres con Bernstein, por ello estaba interesada en las diferencias entre clases sociales, y había oído hablar de autores americanos que intentaban establecer una relación entre los trabajos piagetianos y la solución de problemas en grupo, etc., pero esta literatura todavía no se conocía en Ginebra cuando comenzamos.

P. Si le parece podríamos centrarnos ahora con más detalle en el efecto estructurante del grupo. Por ejemplo, se refería anteriormente a que los niños en grupo toman decisiones más coherentes. En cierto modo me resulta difícil aceptar que la tarea que se realiza en grupo esté siempre «más estructurada». ¿Podría matizar algo más ese concepto? .

R. Estamos ante un problema muy rico. Para empezar, hay distintas formas de estructuras y de efecto estructurante. Por ejemplo, el mero hecho de que dos personas hablen exige que utilicen un código y ello tiene ya un efecto estructurante. Por ejemplo, si alguien debe describir un problema gráfico para que pueda ser comprendido por otra persona que no dispone de la información visual necesaria utilizará un código, esto tiene un efecto estructurante. Sin embargo, puede haber situaciones, precisamente cuando no haya conflicto o el conflicto sea demasiado, en las que no se produzca esa re-estructuración. Por ejemplo, cuando cada uno tiene su propia opinión y en ningún momento se produce la convergencia o el conflicto, esas personas no cambian su forma de pensar. Algo similar puede ocurrir si el conflicto es demasiado fuerte. Hay que tener en cuenta, sin embargo, las reestructuraciones aunque éstas no se manifiesten inmediatamente. Hay una necesidad de superar el conflicto, y la acción en común introduce esa necesidad. En la actualidad Moscovici y Mugny han llevado a cabo investigaciones sobre grupos minoritarios que muestran cómo la confrontación intensa con una solución opuesta a la propia hace que, de alguna manera, los niños o los adultos continúen trabajando en el problema y cierto tiempo después manifiesten un cambio de opinión. La transformación no se ve de inmediato, pero si se hace un post-test, y los resultados se comparan con un grupo de control en el que no ha existido el conflicto, se observa que algo ha ocurrido. En definitiva, hay ciertas razones que permiten afirmar que en ciertas condiciones los grupos son estructurantes.

P. ¿Quiere esto decir que es necesario el conflicto además de la interacción en un grupo?. Por ejemplo, yo he observado que cuando un adulto y un niño interactúan para resolver juntos un problema, el adulto no siempre provoca el conflicto sino que «organiza» la tarea de tal forma que al niño le resulta más fácil comprender y resolver el problema...

R. El efecto del grupo como tal no es bastante. Es necesario además que se den ciertas condiciones. Del mismo modo que se observan pocas o muy pocas regresiones en situaciones de grupo, cuando se habla de estructuras piagetianas, también es verdad que no siempre se produce en esa situación una re-estructuración más avanzada. Me gustaría hacer algunas observaciones que, tal vez, indirectamente, responden a su pregunta. En primer lugar, la estructura que se hace presente durante la resolución de un problema está muchas veces incorporada al material elegido, esto es algo que olvidamos a menudo. Piaget no escogía cualquier material, escogía un material que facilitaba la solución según su idea de «estructura más avanzada». En segundo lugar, hay que hablar también de un preformismo social y ello en varios sentidos. Por ejemplo, en la cabeza del entrevistador que dirige la discusión con el niño, las cuestiones no se plantean al azar sino en función de modelos más avanzados que él mismo tiene. Esto se aprecia ya en los diálogos de Sócrates, donde se afirma que la «Mayeutica» es plantear cuestiones, yo diría buenas cuestiones, en función de modelos que se tienen en la cabeza. Otro tipo de preformismo, de pre-estructuración, es lo que nosotros estudiamos a propósito del «marcado social». Se observa, por ejemplo, cómo la sociedad contribuye a generar ciertas soluciones ante los problemas a través de sistemas de normas y valores. Son situaciones muy ricas en las que hay un conflicto entre regulación social y la regulación cognitiva. Por ejemplo cuando dos niños han admitido previamente que deben distribuir entre sí a partes iguales una cierta cantidad de líquido, o que tienen derecho cada uno de ellos a recibir la misma cantidad, se dejan influir menos por las transformaciones perceptivas que puede provocar un adulto ante los niños tal como ocurre en las tareas que habitualmente se utilizan para determinar la adquisición de la idea de conservación de cantidades. En estos casos existen factores de progreso muy fuertes pero no hay que olvidar que todo está preconstruido por un experimentador que sabe qué normas son importantes en cada momento y que materiales incorporan estas normas. Todo esto permitirá comprender por qué a veces estoy en contra de esa espontaneidad en las situaciones. No basta poner a la gente en grupo, las experiencias son construidas especialmente para que se produzca ese efecto estructurante.

P. Vd. concede gran importancia a los aspectos perceptivos para provocar el conflicto, ¿piensa Ud. que es mayor que la que atribuía Piaget a estos factores?

R. En mi opinión cuando Piaget habla de «centraciones» de hecho está hablando de aspectos perceptivos. Habría que ver qué dice al tratar el tema de la equilibración, etc. Al plantear, por ejemplo, un problema de conservación de la cantidad de líquido, la atención del niño se orienta hacia la altura de los recipientes. La «centración» que se produce en los niños no conservadores tiene relación con esquemas perceptivos. Hay también otros trabajos de Piaget, más directamente relacionadas a la percepción, en los que de nuevo habla mucho de «conflictos inducidos de centración», de una multitud posible de centraciones, etc. Creo que Piaget también dió gran importancia a los aspectos perceptivos.

P. Ud habla también de conflicto en otros niveles de conocimiento, por ejemplo, a propósito del razonamiento formal ¿Piensa que los aspectos perceptivos tienen la misma importancia sea cual sea el nivel de desarrollo del individuo al que se trata de «provocar» un conflicto?

R. Esta cuestión es relativamente compleja. Hay algunas teorías sobre el pensamiento pre-operatorio en las que se diferencia la adquisición infantil de la noción de conservación al nivel de la acción y en el plano puramente cognitivo. Se dice que, al nivel de la acción, el niño puede adquirir la conservación muy pronto, hacia los 3-4 años. Sin embargo más tarde los niños ya no razonan sólo en términos de acción, también tienen en cuenta otros aspectos, por ejemplo, perceptivos, imágenes, etc. En este momento hay una regresión hacia la no-conservación. Es decir, cuando se presta más atención a la configuración perceptiva entonces la conservación desaparece. De nuevo, hacia los 6 o 7 años, solucionan ese problema perceptivo. A partir de Flavell, el psicólogo americano, y Russel en Inglaterra, hay toda una corriente de investigación sobre la diferencia entre lo que podríamos llamar «apariencia» y «realidad». Estos investigadores piensan que el niño, cuando se produce una transformación a nivel perceptivo, está convencido de que todo queda igual, pero cree que el investigador le interroga sobre la apariencia y responde en función de ello. Para estos autores el hecho de que un niño adquiera la noción de conservación significa que ha tomado conciencia de que la realidad puede aparecer de diferentes maneras. En este momento serían capaces de superar un error inducido mediante transformaciones perceptivas. ¿Pero realmente que es lo que hace que el niño distinga entre la realidad como tal y las apariencias? Yo diría que hay que buscar una explicación social, aunque no he trabajado este tema en profundidad. Tenemos un estudio en el que introducimos un conflicto perceptivo muy fuerte, y vemos que ese conflicto solo estimula realmente al niño cuando está asociado a una contra-sugestión, a una intervención del experimentador, etc.

P. Cuando Ud. se refiere a la necesidad de buscar una explicación social tengo la impresión de que está introduciendo más específicamente el tema de cómo las representaciones sociales pueden controlar, al menos en alguna medida, los procesos cognitivos. ¿Podría darnos su opinión sobre este tema?

R. Para mí la representación social es muy diferente de la representación tal como la entiende Piaget. Piaget analizó como los niños son capaces de desarrollar regulaciones cognitivas cada vez más complejas. En esto precisamente consiste el desarrollo. Estudió todo esto en situaciones en las que él mismo o un experimentador interrogaban al niño. Sin embargo, lo que Piaget no describe son las condiciones sociales que hacen que un niño aplique, actualice o, incluso, construya razonamientos más o menos avanzados. Esto es precisamente lo que a mí me interesa.

P. ¿Podríamos afirmar entonces que las representaciones sociales contribuyen a que el individuo genere procesos de razonamiento más o menos avanzados?

R. En cierta medida sí. Es importante constatar que aunque los individuos hayan alcanzado un cierto nivel de desarrollo eso no significa que funcionen siempre en el nivel más alto. Esto puede verse muy fácilmente con los adultos. Es casi sorprendente que a veces razonen como los niños. Creo que pueden existir condiciones sociales que nos impiden razonar correctamente. A propósito de este tema hicimos algunos trabajos en relación con el razonamiento condicional. Utilizamos la famosa tarea de Wason en la que la gente está mucho más preocupada por verificar una conclusión que por falsarla. En esta prueba tenemos cuatro cartas que en una cara tienen letras, vocales o consonantes, y en la otra números, pares o impares. Se dice al niño, o al adulto, que a las vocales

les corresponde un número par y se les pide que lo comprueben. Para ello, cuando ven una vocal, dan la vuelta a la carta y comprueban si la afirmación es cierta o falsa. Lo que suele ocurrir es⁴ que también dan la vuelta a la cartas en las que aparece un número par. Realmente ésto no es necesario porque la regla se refiere sólo a lo que debe aparecer cuando se presenta una vocal pero no dice nada de las consonantes. La respuesta correcta era dar la vuelta a las cartas con números impares, porque si apareciera una vocal la regla se falsaría. Los resultados prueban que tan sólo un 10 % de los adultos hacían esto. Ello indica que habitualmente no razonan correctamente. Sin embargo, cuando la tarea se presenta de otro modo y la regla tiene una significación social, los resultados cambian y aparecen razonamientos más avanzados. Esto muestra que las relaciones sociales pueden inducir mejores formas de razonar. Yo diría que, igualmente, funcionamientos menos avanzados pueden estar provocados por relaciones sociales.

P. Tal vez podría darse otra interpretación. Ud habla de la importancia de las relaciones sociales, del contexto social, para inducir formas de razonamiento más avanzadas. Pero ¿caso no podría ser que las personas razonen mejor en aquellas situaciones en las que los contenidos sobre lo que razonan les resulten más familiares?

R. Lo importante, en mi opinión, es que se razone sobre algo socialmente plausible. Actualmente hay muchos estudios en este campo. Por ejemplo los de Girotto, un investigador italiano que he pasado por Ginebra y ha publicado excelentes trabajos sobre el «marcado social» con Paula de Paulis. Sus resultados muestran que cuando se introduce una regla social la gente razona mejor. Incluso si son reglas sociales que no existen. Por ejemplo: «Todos los coches que circulen por debajo de 100 km a la hora deben ser de un color fluorescente». Es una regla posible, y por tanto habrá que mirar mejor estos coches. Pero esta regla puede también ser arbitraria. Cuando detrás de la regla hay una lógica social, una plausibilidad social, los niños razonan correctamente. En cambio, cuando la regla no tiene ningún sentido, los niños no lo hacen. En estos casos no se trata de familiaridad, porque esas reglas tal vez no existan en ningún país del mundo, pero son plausibles socialmente. Por ejemplo, en un artículo reciente de Cosmides (1989)⁴ que también cito en este artículo, se invocan reglas que existen en algunas tribus. La regla dice que para comer algo se debe ir vestido de una cierta manera. Los niños comprenden esto muy bien y razonan lógicamente aunque nunca hayan oído esa regla. La teoría general viene a decir que cuando se introduce un sistema de obligación social, de permisión social, que sea plausible, se inducen razonamientos mucho más correctos que a partir de reglas lógicas abstractas. Las personas tienen problemas para razonar cuando se intenta formalizar, introducir reglas lógicas muy claras pero fuera de todo contexto social. Toda estas investigaciones muestran la importancia del contexto social. Se debe mostrar al niño, e incluso al adulto, la importancia de estas reglas para el funcionamiento social. Entonces es cuando aprenden.

P. Esta idea que Ud plantea, ¿tiene relación con el «marcado social»?

R. Sí, para mí es un ejemplo de «marcado social». Es decir, «marcado» se da cuando existe una organización social, ciertas regulaciones sociales que provocan una respuesta. Ese concepto nos ha permitido establecer una relación causal de las regulaciones sociales sobre el desarrollo cognitivo. Hay marcado social

cuando existe una relación de semejanza entre, por una parte, las relaciones sociales que mantienen los dos protagonistas de una situación y, por otra parte, las relaciones que surgen entre ciertas propiedades de los objetos que median la interacción social. En este sentido es interesante contrastar lo que ocurre ante dos tareas similares, cuando en una de ellas los materiales tienen una significación social. Esto es lo que hicimos en nuestros trabajos sobre orientación espacial. Aunque se plantearon diversas variaciones de la tarea ésta consistía, esencialmente, en la construcción de un pueblo. Los niños habían de reproducir un modelo proporcionado por el experimentador y para ello situar un conjunto de casas en determinadas posiciones respecto a un punto fijo, en este caso una piscina. Situábamos a los niños de tal manera que cada uno de ellos tuviera un punto de vista diferente de los materiales dispuestos en el espacio. Con la intención de estudiar el efecto del «marcado social» sustituimos esos materiales, unas casas y una piscina, por otros cargados de significado social. Las tareas eran muy similares, pero ahora en lugar de casas debían colocar pupitres y en lugar de la piscina, como indicador de la orientación del espacio de la clase, se utilizaba la mesa de la profesora, este era el punto de referencia. Socialmente está aceptado, es una regla social, que los pupitres deben estar colocados de tal manera que los niños no den la espalda a la maestra. En estas situaciones, por tanto, el conflicto no surge solo porque un niño se sitúa en diferente punto de vista del experimentador o de otro niño, sino también porque la solución al problema que podría ser más fácil en ese momento del desarrollo, la respuesta espontánea del niño, choca con lo que socialmente está aceptado. Globalmente estos estudios confirmaron nuestra hipótesis y los niños que realizaron las tareas experimentales con «marcado social» obtuvieron mejores resultados en el post-test. Todo esto muestra que, en definitiva, para que haya progreso no basta que la sociedad imponga algo. Hace falta que el individuo se pregunte sobre aquello que imponen las reglas sociales.

P. ¿Y qué ocurre cuando hay influencia social que, quizás, genera un progreso sin que se produzcan conflictos?

R. Eso sería la complacencia. Si la gente aplica simplemente la regla social sin tener otra idea al mismo tiempo, no hay progreso. Sería la «reproducción» de una situación pero sin trabajar cognitivamente en ella.

P. Cuando le hacía esta pregunta pensaba en algunos psicólogos, que hablan de la imitación. Incluso en Vygotski cuando nos dice, por ejemplo, que el niño puede aprender un concepto que luego puede aplicar. En esas situaciones no sé si realmente puede hablarse de conflicto.

R. No lo excluyo a priori. El problema para mí está en cuáles son las preocupaciones del investigador. Puede que tenga razón, pero a mí me interesa más esta otra corriente que propone el conflicto como la fuente del progreso. Yo intento ver si realmente existe un conflicto cuando otros dicen que hay una regulación social o, incluso, un modelo. Pienso, por ejemplo, en los experimentos de Zhou⁵. Se ha demostrado que aunque él dijera que no había conflicto, en realidad sí que lo había. El investigador introduce elementos ajenos y atrae la atención del niño hacia ciertos aspectos que son, en ocasiones, contrarios a sus propias ideas. Por ejemplo, antes hablábamos de cómo el experimentador puede orientar la atención del niño hacia aspectos perceptivos —ésto es más alto que éso, ésto es más largo que aquello—. Yo diría que «una teoría del modelo» no es contra-

dictoria con «una teoría del conflicto», porque para que haya un modelo necesariamente ha de haber diferencias de nivel, soluciones mas avanzadas que otro propone.

P. ¿Cree Ud. que el niño podría generar por sí mismo ese conflicto?

R. En muchos de nuestros estudios hemos trabajado en situaciones en las que los problemas se plantean a los niños individualmente. El conflicto se produce a partir de su nivel de desarrollo, su modo de resolver el problema, —que hemos evaluado previamente mediante un pre-test— y una regla social. De hecho puede provocarse un conflicto en tareas con «marcado social» aunque el niño deba resolver el problema individualmente. Me referiré de nuevo al ejemplo que antes comentaba. El niño, al reproducir la disposición espacial de los elementos de un aula debe resolver un problema de rotación y, en este caso, el conflicto surge por la significación social de los materiales —los niños no deben dar la espalda a la maestra cuando están sentados en sus pupitres—. En este caso el conflicto es individual porque se produce entre la respuesta del niño, de alguna manera su centración perceptiva, y su respeto por la regla social. Este respeto por la regla social es individual. No es el experimentador el que recuerda que existe. En este sentido, el conflicto se produce siempre a nivel individual, pero lo que nos interesa son las condiciones sociales que lo crean. Esas condiciones son aquí inseparables de la existencia de normas que crean el conflicto.

P. Hasta el momento hemos hablado del conflicto sociocognitivo que puede provocar mejores formas de conocimiento. Pero a quienes estudian el desarrollo o el aprendizaje les interesa no sólo que un individuo pueda dar buenas respuestas ante una situación, sino también que sea capaz de generalizar lo adquirido a situaciones diferentes. ¿Qué papel tendría en ese proceso de generalización ese conflicto?

R. Esta es de nuevo una preocupación que procede de otra más general. El problema de la generalización es mostrar que todo no es arbitrario, que los individuos no son entidades que funcionan arbitrariamente de una manera o de otra en diferentes situaciones. Lo que han aprendido en una situación lo aplican a otra que es en cierto modo semejante. Lo hemos observado en nuestros trabajos. Por ejemplo, en la situación experimental puede existir una significación social de la «tarea» mientras que el post-test se hace sobre material no social. En este caso hay generalización porque se muestra que lo aprendido por exigencias de una regulación social se mantiene también cuando esa significación desaparece. Esto es fundamental, ya que muestra que el trabajo cognitivo hecho por razones de índole social se puede hacer de una forma más autónoma, incluso dentro de otro contexto. A veces aludo también a estas mismas ideas para responder a quienes asocian el papel de la sociedad en el conocimiento a una posición relativista. Si es la sociedad quién decide todo se vuelve arbitrario. Creo, sin embargo, que la sociedad no es arbitraria, existen en ella múltiples regulaciones —de poder, de igualdad, etc.—, que están muy difundidas en diferentes culturas. Son precisamente éstas las fuentes de la universalidad. Hay quienes piensan que el hombre puede estar programado biológicamente y que precisamente por ello existirían «comportamientos universales» que permanecen con independencia de las culturas y las sociedades. En cierto modo se trata de planteamientos inversos. El planteamiento habitual diría que el hombre está programado tanto en el terreno cognitivo como social. Yo prefiero decir que las

relaciones sociales nos programan para razonar de una determinada manera en ambos dominios, social y no-social.

P. Concede Ud. enorme peso al contexto social en el conocimiento ¿Qué papel atribuye al contexto físico?

R. El contexto físico es importante en el sentido en que determina la interacción social. Eso es indiscutible. Para mi es una especie de falso problema, porque realmente es preciso actuar sobre algo. Lo físico es importante porque las coordinaciones sociales se hacen a través de la intervención sobre lo físico, sobre los objetos.

P. ¿Cuál es el papel que Ud concede a las interpretaciones que personas diferentes pueden hacer de un mismo contexto físico?

R. El relativismo del que hablábamos antes, acentúa el peso de la interpretación que dos actores, dos personas, dan de la situación. En este momento hay varios autores que consideran a la interacción simbólica como una especie de contrato. De algún modo estoy de acuerdo: todo es contrato de comunicación. Anne Nelly Perret Clermont trabaja mucho en esto. En cualquier caso pienso que un contrato no se hace de cualquier modo y también que hay muchos tipos de contratos. No se trata de situaciones arbitrarias sino que en ellas se dan ciertas reglas. Se puede comprender el sentido de un contrato insistiendo en la interpretación que se da de una situación, pero hace falta ir más allá de un planteamiento puramente situacional. Las situaciones están regidas y definidas por principios que no son arbitrarios. Una situación social es siempre una especie de «reproducción más o menos fiel» de otra en cierto modo prototípica. No hay nunca una situación totalmente ajena a principios generales, de lo contrario no podría comprenderse. Probablemente la gente no podría actuar en situaciones completamente ajenas entre sí. Todo esto tiene relación con el problema de la comprensión entre individuos. Cuando se comprende a alguien ¿qué es lo que se comprende?, su modo de actuar en una realidad social, como actúa en relación a esos principios bastante generales. De no ser así los individuos que hablan diferentes lenguas no podrían entenderse, si lo hacen es porque todos han participado un poco de situaciones sociales similares, no necesariamente idénticas pero sí similares, programas que tienen principios de base comunes. De lo contrario serían completos extraños unos a otros y eso no es verdad. No somos completamente extraños a los otros porque hemos participado de situaciones sociales que tienen en último extremo algo en común.

P. Cuando le escucho tengo la impresión de que muchas de sus afirmaciones se hacen desde un nivel que va más allá de estudios empíricos concretos. Pienso realmente que Ud. habla desde un modelo teórico. ¿Piensa Ud. que son las teorías las que mueven la investigación?

R. Plantearé el tema, en primer lugar, desde el nivel en que yo lo he vivido. Yo diría que las teorías tienen un papel irremplazable, las necesitamos ya que deben o pueden indicarnos donde buscar. Hay siempre grandes teorías que inspiran las investigaciones que funcionan en un nivel más concreto o específico. El problema se presenta cuando esas grandes teorías no hablan ya al nivel de investigaciones específicas sino que crean criterios a priori para decir esto es bueno o no. Por ejemplo, en un cierto momento se ha criticado a Piaget, desde los presupuestos del materialismo histórico, porque prescindía de la historia o

los factores sociales. Se decía incluso que las investigaciones eran el resultado de una determinada ideología. En cierta forma algo similar ha ocurrido siempre. En mi opinión éste no es el papel de las grandes teorías. No debemos olvidar tampoco que puede haber diferentes teorías, distintas maneras de abordar un problema. El peligro está en creer que sólo existe una perspectiva. Por ejemplo, suponer que sólo hay una psicología genética que puede aportar algo al conocimiento del desarrollo del niño. Yo preferiría decir que tal vez es el modo más interesante de mirar, pero ello no significa que otros planteamientos no puedan ser válidos o reinterpretarse. Esta es una primera visión sobre las teorías: la teoría debe orientarnos, pero una teoría no puede ser exclusiva.

P. Y en esa misma línea ¿cuál cree Ud. que es el mejor modo de contrastar la validez de una teoría?

R. Esta cuestión es una prolongación de la anterior. Otro problema que surge a veces ante las «grandes teorías» es que nunca pueden probarse como tales. Únicamente es posible ilustrar proposiciones que son en cierto modo compatibles con ella. Por ejemplo, yo puedo pensar que la mejor definición de inteligencia no es la de Piaget ya que prefiero hablar de una coordinación de esquemas sociales y no de una coordinación de esquemas de acciones. No es posible probar experimentalmente una idea tan general. Sin embargo, si esto es verdad, debe poder probarse que los niños trabajando en grupo bajo ciertas condiciones resolverán mejor un problema que si se enfrentan a él individualmente. Yo invoco el conflicto cognitivo o el marcaje social como mecanismos. Estas proposiciones más limitadas, más restringidas, son compatibles con una teoría que considera a la inteligencia como una coordinación de esquemas sociales, pero pueden ser también compatibles con otras teorías. Por ejemplo, otras explicaciones podrían prescindir de aspectos sociales y centrarse en lo puramente cognitivo. Personalmente lo acepto, pero lo que realmente me interesa es algo más específico que trato de ilustrar.

P. ¿Piensa entonces que diferentes teorías pueden ser compatibles entre sí o que, incluso, pueden converger cuando se trata de resolver un problema concreto?

R. Ello es perfectamente posible si no nos quedamos al nivel de las teorías generales. Debemos inspirarnos en ellas pero no invocarlas para condenar otras aproximaciones teóricas. Este es un primer principio que trato de respetar. Por ejemplo, supongamos que nos situamos en la perspectiva de la psicolingüística genética, como la que ha hecho aquí Sinclair a partir de los trabajos de Piaget, ha sido una psicolingüística inspirada por la teoría piagetiana, pero ¿es que acaso verifica la teoría piagetiana? Esto es realmente algo secundario, lo importante es que nos aporta nuevas ideas sobre lo que ocurre al nivel de la adquisición del lenguaje. Yo diría que es muy positivo. De aquí no puede derivarse que otras teorías, por ejemplo la de Chomsky que acepta una especie de pre-programación no sean válidas. En ella se aceptan ciertos principios universales y se muestran cómo se desarrollan o estructuran en lenguajes diferentes. Para mí ésto es muy rico y, en último extremo no es incompatible con una teoría psicogenética. Se puede incluso pensar que estamos ante estructuras elementales y se puede analizar cómo se desarrollan, como llega el niño a dominarlas cada vez mejor, etc. La conclusión será que es mejor un buen preformismo pero que trabaja sobre materiales concretos y que muestra la complejidad de cómo un modelo se adapta, etc, que una teoría muy general, aunque fuera psicogenética, pero que no apor-

tara nada bueno. Yo diría que es un debate estéril decir que hace falta necesariamente para aportar algo hacerlo desde la psicología genética.

P. Tengo todavía una nueva cuestión a propósito del papel de las teorías en las ciencias humanas. ¿En su opinión, en qué medida la teoría puede condicionar los métodos que se utilizan y viceversa?

R. Pienso que una teoría, de nuevo, inspira el modo en que nos comportamos con el método. Pero el método se desarrolla de modo más o menos autónomo. A veces se utilizan métodos muy sofisticados que pueden ocultar el trabajo teórico. El método, desde mi punto de vista, debe servir para ilustrar mediante ejemplos particulares una teoría. Yo diría también que a menudo hay «a priori» teóricos que combaten algunos métodos, o viceversa, lo que no parece muy útil. En la historia de la ciencia hay buenos ejemplos de cómo experiencias no demasiado perfiladas a nivel metodológico han sido fructíferas, al menos al principio; inversamente, las innovaciones metodológicas nos obligan a una revisión de la teoría. Es necesario encontrar un equilibrio entre ambas. He descrito esa relación en términos de penuria y abundancia. Hay a menudo muchas teorías, incluso una abundancia de modelos explicativos, no demasiado integrados entre sí. A la vez hay penuria porque están faltas de datos y éstos han sido obtenidos siempre por los mismos métodos. Pero también puede suceder algo inverso, que exista una abundancia de datos que no permitan comprender el fenómeno en cuestión. Recuerdo, por ejemplo, todos los datos que se han tomado utilizando tests de inteligencia tratando de estudiar problemas relacionados con su herencia. Se ha trabajado mucho a nivel metodológico, pero no se comprende todavía como la inteligencia se transmite hereditariamente, se sabe poco a nivel biológico, no sabemos como el influye el entorno, etc. Estamos ante una especie de hipertrofia, de un desarrollo anárquico, mal controlado a nivel metodológico, que no ha sido canalizado por una teoría.

P. Ahora me gustaría ir más allá de las teorías aunque realmente mi cuestión no es totalmente ajena a ellas. Tengo entendido que Ud. actualmente trabaja en temas relacionados con los derechos del hombre. ¿Podría explicarme cómo ha llegado a ello? En último extremo nos lleva al tema del compromiso del psicólogo social o del desarrollo ante su grupo social.

R. He tenido contacto con un grupo de investigadores, sobre todo juristas, que trabajan en ese tema. Los he conocido por azar. En el tema de los derechos humanos pienso que a veces la respuesta dominante de la psicología social es una respuesta casi de cinismo o de relativismo. Por ejemplo, algunas personas aceptan la idea de que es necesario creer en la justicia para vivir en sociedad. Lo que hacemos no puede ser sancionado arbitrariamente. Para ellos debe existir una cierta relación entre lo que se vive y lo que se hace. Es el principio de la justicia inmanente. Sin embargo desde él se puede justificar hasta la peor injusticia. Por ejemplo, si veo que alguien sufre puedo explicarlo diciendo que lo ha merecido. Si veo a gente que se muere de hambre puedo decir que es porque no se organizan bien. En cierto modo establezco una frontera entre los que tienen el derecho de vivir como nosotros y los que carecen de él. Son siempre modos de justificar injusticias. Desde la psicología social se dice que ello no nos atañe, que son valores que no pertenecen a la disciplina. Sólo cuando el constructivismo interviene se adquiere una nueva perspectiva. En los trabajos de Piaget o Kohlberg se defiende la tesis de que el individuo construye progre-

sivamente juicios cada vez más avanzados y que integran un mayor número de puntos de vista. Estas teorías se han criticado, ya lo he señalado anteriormente, y se rechazan aludiendo a que se apoyan en ideologías, en contextos relacionados con la democracia. etc. En una palabra, se dice que no son teorías científicas sino ideológicas. Se dice, incluso, que aportan una visión idealizada del desarrollo moral. En mi opinión, desde la revolución francesa, desde que se propone que no existe una autoridad exterior o una autoridad que puede imponerse, estamos obligados a encontrar por nosotros mismos lo que es bueno o malo, cada uno debe construirlo por sí mismo. Es en esta línea en la que se mueve Kohlberg al proponer el estadio seis del desarrollo moral, en él los seres humanos adoptan puntos de vista en los que consideran a los otros como personas libres, iguales y autónomas. Sin una visión constructivista somos necesariamente amorales. No creo que sea buena idea creer que esos principios morales están incorporados en nuestra constitución biológica. No tengo necesidad de ello. Lo que realmente sé es que en ciertas formas de sociedad esos principios existen, en otras sociedades no lo se. Probablemente hay también otros principios de este tipo. Creo que hay reglas de funcionamiento generales, representaciones que compartimos. En último extremo, cuando se va contra los derechos del hombre en otros países yo siento el derecho de denunciarlo porque creo que comparten los mismos principios de fondo.

P. De nuevo me gustaría plantear una cuestión relacionada con la influencia del psicólogo en la sociedad. Ahora me refiero a las posibles aplicaciones educativas que se derivan de su trabajo.

R. Estoy muy interesado en este tema porque en este momento la gente utiliza nuestras ideas para justificar la intervención. Incluso estoy pensando en editar un libro sobre aprendizaje cooperativo. Creo que ha llegado el momento. A partir de una teoría se pueden justificar ciertas intervenciones educativas pero es necesario ser cuidadoso para interpretar la teoría correctamente. Es necesario tener en cuenta que entre la investigación experimental y la intervención en la escuela existen diferencias. Nuestros trabajos muestran que no siempre las interacciones del niño con otros niños o con el adulto tienen los mismos efectos, depende de la situación y de la tarea. Para que un niño aprenda de otro es necesario que se den condiciones específicas. Teniendo esto en cuenta no cabe duda que nuestras investigaciones apoyan planteamientos educativos que consideren la actividad escolar como un asunto que no se reduce a la interacción del niño con el adulto. El niño puede coordinar sus actividades con otros niños y beneficiarse personalmente de ello.

P. Para terminar me gustaría plantearle una pregunta que siempre me he hecho y que tal vez podría servir de síntesis a muchas de las cuestiones que hemos tratado. ¿Ha «transplantado» Willem Doise el modelo piagetiano de la equilibración, de los desequilibrios, al campo de la psicología social?

R. Eso no ha estado siempre tan claro para mí. En mis primeros trabajos —me refiero a los viejos estudios sobre la polarización colectiva de los que hemos hablado ampliamente al principio— yo tenía alguna incitación a plantear el tema del conflicto. Pero creo que el conflicto que estudiábamos a nivel de decisión colectiva, no tenía la precisión de la definición que el conflicto o el conflicto de esquemas de Piaget. Y ello por varias razones. En primer lugar, para Moscovici y para mí el conflicto se refería a una diferencia entre las respuestas de la

gente. Las personas somos diferentes y damos opiniones distintas. Por ejemplo, había quién decía que era necesario arriesgarse mientras que otros en el mismo grupo no querían aceptar ningún riesgo. Cuando se daban respuestas similares decíamos que el conflicto era mínimo o que no existía. Por entonces yo tenía una cierta duda de identificar nuestra definición a la que llamaría quizás positiva, «muy positivista», que en sí no tiene mucha significación, con la teoría de Piaget sobre la perturbación, el conflicto de esquemas, etc. El tenía una definición a la vez teórica y operacional, mucho más fina. Por ejemplo, el conflicto de centración, del que ya hemos hablado al tratar los conflictos sociales, ya estaba mucho más elaborado. Pero Vd. tiene razón en un nivel que yo llamaría histórico-profundo. Yo diría que en nuestra cultura occidental, desde los modelos hegelianos de sistemas que proponen las nociones de «tesis», «antítesis» y «síntesis», se ha atribuido un importante papel al conflicto. Pienso que Piaget es de hecho un heredero de esta tradición. Moscovici también en sus investigaciones sobre la influencia de las minorías. He podido encontrar por azar hace unos años unos textos de Carlo Cattaneo que aunque es difícil decir que son de psicología, mencionan la psicología social. Dicen que este conflicto a nivel de la evolución del espíritu, como en los modelos hegelianos, no es un conflicto a nivel abstracto sino que es un conflicto entre respuestas dadas por diferentes individuos a problemas específicas. Es la solución a este conflicto entre respuestas diferentes lo que puede dar lugar a desacuerdos muy importantes entre individuos que pueden provocar hechos muy negativos como guerras, etc.. Sin embargo, aun siendo muy negativos a nivel afectivo, pueden aportar algo al nivel cognitivo. Seguramente muchos hemos trabajado en el mismo sentido, a lo mejor sin quererlo, dentro de una corriente filosófica muy importante.

Notas

¹ Una muestra del interés que suscitan los trabajos de Willem Doise y sus colaboradores es la excelente monografía que la revista *Anthropos* les ha dedicado recientemente en nuestro país. *El conflicto estructurante. Veinte años de Psicología Social Experimental de la Escuela de Ginebra (1970-1990)*. Anthropos (1991). Suplementos, 27, Monografías Temáticas. Barcelona.

² Doise ha desarrollado ampliamente este tema en diferentes publicaciones, por ejemplo, Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie social*. París: PUF.; Doise W. (1983). Tensions et niveaux de analyse en psychologie sociale expérimentale. *Psychologie sociale et Psychosociologie*, 42, 57-72.

³ El lector interesado podrá consultar algunos artículos sobre este tema, por ejemplo, Doise, W., & Moscovici, S. (1984). Les décisions en groupe. En S. Moscovici (Eds.), *Psychologie Social* (pp. 213-227). París: PUF.

⁴ Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the wason selection task. *Cognition*, 31 (3), 187-276.

⁵ Zhou, R.M. (1987). *Marquage social, conduites de partage et construction de la notion de conservation chez des enfants de 5-6 ans*. Tesis Doctoral, Aix en Provence, Universidad de Provenza.

⁶ A propósito de esta cuestión puede consultarse el artículo Doise, W. (1986). Decrire et expliquer ou comment generer penurie et abundance. *Psychologie et éducation. Revue de recherches du laboratoire associé au CNRS N. 259*, X(1 avril = -19).

⁷ El propio Doise ha dado alguna respuesta a esta cuestión en otras ocasiones, por ejemplo en Doise, W. (1987). Idées nouvelles et notions anciennes. En J. L. Beauvois, R. V. Joule, & J. M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, 1 Théories implicites et conflicts cognitifs* (pp. 229-244). DelVal.

Referencias

- DEDCHAMPS, J. C., y DOISE, W. (1991). El efecto del cruce de pertenencias categoriales. *Anthropos*, 27(Monografías temáticas), 137 - 154.
- DOISE, W. (1986). Decrire et expliquer ou comment gerer penuire et abundance. *Psychologie et éducation. Revue de recherches du laboratoire associe au CNRS* N. 259, X(1-Avril 3-19).
- DOISE, W. (1987). Idées nouvelles et notions anciennes. In J.-L. Beavois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 1 Théories implicites et conflicts cognitifs* (pp. 229-244). DelVal.
- DOISE, W. (1988). Psychology Sociale et Ethique des Droits de l'Homme. In J. Iliopoulos-Strangas (Ed.), *Annals* (Vol. 1986, pp. 108-124). Athens: Editions Ant.N.Sakkoulas.
- DOISE, W. (1991a). Identidad social e individual en las relaciones intergrupales. *Anthropos*, 27(Monografías temáticas), 154 - 162. (Publ. original en *European Journal of Social Psychology*, Vol 18, 1988, 99 -111).
- DOISE, W. (1991b). Imágenes, representaciones, ideologías y experimentación psicossociológica. *Anthropos*, 17(Monografías temáticas), 178 - 189. (Publ. original en *Social Science Information*. SA-GE, Londres 17,1 , 1978, 41 -69)
- DOISE, W. (1991c). La doble dinámica social en el desarrollo cognitivo. *Anthropos*, 27(Monografías temáticas), 12 - 19.
- DOISE, W., y Mugny, G. (1981). *Le développement sociale de l' intelligence*. Paris: InterEditions.
- MUGNY, G., PAULIS, P. D., y CARUGATI, F. (1991). Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. *Anthropos*, 27 (Monografías temáticas), 20 - 28. (Publ. original en W. Doise & A. Palmolari, *Social Interaction in Individual Development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 127 -146)
- PAOLIS, P. D., DOISE, W., y MUGNY, G. (1987). Marcajes sociales en las operaciones cognitivas. *Anthropos*, 27(Monografías temáticas), 29-48. (Publ. original en W. Doise & S. M. (Eds.), *Current Issues in European Social Psychology* Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 1-45).