

neurociencia cognitiva del desarrollo (2a ed.). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Ministerio de Salud de la Nación (2007). Encuesta Nacional de Nutrición y Salud. Documento de resultados. Recuperado de <http://www.msal.gov.ar/hm/Site/ennys/site/default.asp>

Pollitt, E., Golub, M., Gorman, K., Grantham-McGregor, S., Levitsky, D., Schirch, B., Wachs, T. (1996). A reconceptualization of the effects of undernutrition on children's biological, psychosocial, and behavioral development. Social Policy Report. Society for Research in Child Development, 10 (5), 1-22.

Romero, P., López, M. & Corts, A. (2008). Desnutricin y desarrollo infantil: Evaluación de factores de riesgo ambientales y de historia de salud. Psicología y Salud, 18 (1), 69-80.

Santos, L.M., Santos, D.N., Bastos, A.C., Assis, A.M., Prado, M.S. & Barreto, M.L. (2008). Determinants of early cognitive development: Hierarchical analysis of a longitudinal study. Saúde Pública, 24 (2), 427-437.

Santos, D.N., Assis, A.M., Bastos, A.C., Santos, L.M., Santos, C.A., Strina, A., Barreto, M.L. (2008). Determinants of cognitive function in childhood: A cohort study in a middle income context. BMC Public Health, 8, 202.

WHO. Technical Report Series 916 (2003). Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. Report of a Joint WHO/FAO. Expert Consultation. Geneva; 2003.

Zabaleta, V., Piacente, T., Rodrigo, M., Vojkovic, M. & Urrutia, M. (2005). El desarrollo intelectual de niños con y sin antecedentes de anemia procedentes de dos estratos sociales. Investigaciones en Psicología, 10 (2), 121-138.

---

## **CREENCIAS ESPONTÁNEAS Y SUGERIDAS EN EL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE LA MUERTE**

Ramiro Tau

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

---

### **RESUMEN**

En términos generales, abordamos aquí el problema clásico de la interpretación de las transformaciones del conocimiento en el tiempo, pero de manera específica utilizamos el enfoque de algunos conceptos teóricos elaborados a partir de las últimas investigaciones del Centro Internacional de Epistemología Genética. Dichos desarrollos teóricos estuvieron dirigidos principalmente a develar los procesos funcionales que explican la emergencia de la novedad cognoscitiva. Las nociones de *lo real*, *lo posible* y *lo necesario* constituyen algunos de los ejes en los que nos centramos, con el fin de discutir la iluminación que estos conceptos pueden aportar, a la hora de considerar las ideas y justificaciones infantiles acerca de la muerte. Al mismo tiempo, se pretende señalar la pertinencia —para la comprensión de la existencia o ausencia de desarrollo que manifiestan algunas ideas—, de una distinción clásica entre “creencias espontáneas” y “creencias sugeridas”, realizada originalmente por Piaget en su libro de 1926, *La representación del mundo en el niño*. Según esta conceptualización original, ambos tipos de creencias se manifiestan en el decurso de una entrevista clínico crítica e indican el grado de reflexión propia que el niño manifiesta ante una pregunta del entrevistador. Sin embargo, pensamos que se trata de una categorización que puede extenderse más allá de los límites del análisis de la dinámica de las entrevistas. En efecto, creemos que resulta adecuada para dar cuenta de las características fundamentales de algunos sistemas de pensamiento. Siguiendo la definición inicial, las creencias espontáneas podrían delimitar el conjunto de ideas que cumplen las siguientes condiciones: a) se mantienen uniformes en las respuestas de los niños de una misma edad media, b) evolucionan con la edad del

215

niño en un proceso continuo, c) desaparecen de manera gradual y nunca brusca, mostrando una gama de transiciones y compromisos con la nueva creencia que tiende a instalarse, d) por su solidaridad y coherencia con un sistema de pensamiento, se trata de creencias que se muestran resistentes a la sugestión, y e) proliferan y reobran sobre otras representaciones próximas —por diferenciaciones e integraciones de sentidos—. Contrariamente, las creencias sugeridas configurarían núcleos asistemáticos de representaciones resistentes a la coordinación propia de los sistemas tendientes al equilibrio. Esto describiría la asistematicidad y el encapsulamiento con que algunas ideas persisten sin cambios, a lo largo del desarrollo. Se intenta ilustrar este planteo partiendo del material obtenido en los estudios realizados en el marco de una investigación doctoral sobre el desarrollo infantil de la noción de muerte. Se sugiere que es posible reconocer, en los datos obtenidos en entrevistas clínicas a niños de 5 a 10 años, una diferenciación gradual entre *lo real*, *lo posible* y *lo necesario*, análoga a la hallada en otros desarrollos cognoscitivos. Igualmente, se puntualiza que la aceptación de algunos de los subcomponentes nocionales, implicados en la noción adulta de muerte, tales como la universalidad, la inevitabilidad y la irreversibilidad, es una constante en la mayoría de los sujetos entrevistados. Asimismo, las creencias acerca de la “persistencia de la existencia”, —conceptualizada en términos de continuidad de la actividad— y de la “relocalización” en otro espacio, son mayoritariamente encontradas en los sujetos entrevistados, independientemente del grupo etario de pertenencia.

**PALABRAS CLAVE:** muerte -infancia-creencias- desarrollo

---

El trabajo constituye una discusión teórica realizada a partir de los avances realizados en el marco de una investigación doctoral sobre el desarrollo de la noción de muerte en los niños (1). En términos generales, abordamos aquí el problema clásico sobre la interpretación de las transformaciones del conocimiento en el tiempo, pero de manera específica utilizamos el enfoque de algunos conceptos teóricos elaborados a partir de las últimas investigaciones del Centro Internacional de Epistemología Genética. Dichos desarrollos teóricos estuvieron dirigidos principalmente a develar los procesos funcionales que explican la emergencia de la novedad cognoscitiva. Las nociones de *lo real*, *lo posible* y *lo necesario* constituyen algunos de los ejes en los que nos centramos. Para ello, utilizamos como fuente de análisis el material aportado por las entrevistas que obtuvimos en un estudio piloto. Orientadas a examinar las nociones que los niños tienen sobre la muerte y sobre las representaciones sociales que bordean el fenómeno de la finitud de la vida, las entrevistas se realizaron siguiendo las formas del denominado *método clínico-crítico*, un tipo de indagación considerada una vía privilegiada de acceso al pensamiento infantil (Castorina, Lenzi & Fernández, 1984; Delval, 2001; Piaget, 1926/1973).

Los estudios antecedentes, entre los que se destacan los de Schilder y Wechsler, 1934; Nagy, 1948, 1959; Speece & Brent, 1984; Elkind, 1977; White, Elsom y Prawat, 1978 y Kane, 1979; entre otros, postulan que la noción “madura” de la muerte puede ser desglosada en un conjunto de subcomponentes nocionales, entre los que se hallan la *universalidad*, la *irreversibilidad*, la *cesación* de las funciones orgánicas, la *causalidad*, la *inevitabilidad* y la *vejez*. En esta línea de investigación, la adquisición progresiva de tales subcomponentes definiría el nivel del desarrollo infantil (Speece & Brent, 1992; Lazar & Torney-Purta, 1993, entre otros). Todos estos trabajos se han efectuado utilizando entrevistas estructuradas o cuestionarios cerrados como la principal fuente de exploración empírica.

Al indagar las representaciones que tienen los niños sobre la muerte mediante entrevistas, nos encontramos con un problema metodológico recurrente en las indagaciones sobre creencias infantiles: el de la distinción entre aquello que proviene del niño (las *creencias espontáneas*) y lo que ha sido sugerido por agentes del medio

sociocultural o por el mismo investigador durante la entrevista (*sugestiones*). Al respecto, una hipótesis consolidada en el campo psicogenético, consiste en “admitir que el modo como el niño inventa la solución [a lo que el entrevistador solicita] revela algo de sus actitudes (...) espontáneas” (Piaget, 1926/1973, p. 22). Las palabras que los niños utilizan para elaborar diferentes nociones son tomadas del lenguaje adulto, pero no por ello delimitan en ambos casos iguales campos semánticos, y esta diferencia es la que debemos precisar. De hecho, el concepto de asimilación piagetiana da cuenta de una actividad del sujeto que, incluso en las ocasiones en que estamos próximos a una reproducción infantil imitativa, siempre implica un recorte realizado en función de los esquemas y relaciones disponibles para el niño.

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

### **Ilustraciones**

Como anticipamos, nuestro objeto de estudio se centra en los sistemas de ideas que los niños desarrollan sobre la muerte humana. Con el fin de acceder a esas ideas diseñamos una entrevista semiestructurada, partiendo de diferentes dimensiones del problema, en la que se incluyen preguntas sistemáticas que organizan la indagación clínico-crítica alrededor de diferentes tópicos a explorar. En cuanto a la muestra piloto, está constituida por 26 niños de 5 a 10 años de edad, de las ciudades de La Plata y Buenos Aires, pertenecientes a familias de sectores medios, religiosas y no religiosas (2) en iguales proporciones.

La totalidad de los niños de la muestra da cuenta de una noción de muerte que permite reconocer las ideas de *inevitabilidad* —referida a la imposibilidad de realizar acciones infinitas para evitar la muerte— y de *universalidad* —el conocimiento de la extensión que comprende a todos los seres vivos, incluido el propio sujeto—. Además, todos remiten a la vejez como una de las causas más evidentes, junto a otras menos recurrentes como la enfermedad, los accidentes o la muerte violenta. Estas creencias pueden diferenciarse y clasificarse por el nivel de coherencia que ofrecen las argumentaciones de las que pueden o no estar acompañadas en su presentación.

No obstante, la idea infantil más notable y extendida de esta muestra es la que podríamos denominar *persistencia de la existencia* o *replicación de la vida* post mórtem. Denominamos de esta manera a todas las conceptualizaciones de la muerte en términos de persistencia de alguna actividad, de una “nueva vida”, o de la suspensión parcial de las manifestaciones vitales, por oposición a una detención o eliminación absoluta de las acciones de las personas muertas.

La *replicación de la existencia* se manifiesta en todas las entrevistas —incluyendo las realizadas a sujetos de familias no religiosas—, excepto en un sólo niño (9,6 años) que

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

Los restantes 25 niños entrevistados evidencian que entre los 5 y los 10 años es esperable la creencia en alguna forma de nueva existencia post mórtem.

Observamos que se pueden reencontrar casi textualmente muchas de las explicaciones o creencias que los padres —a quienes entrevistamos a continuación del encuentro con los niños— expusieron o expondrían en caso de necesitar anunciar alguna muerte cercana. En estos correlatos entre las ideas de los adultos de la familia y las creencias infantiles podemos reconocer el material privilegiado que aportan las representaciones sociales, en el sentido moscoviciano, para la configuración de las creencias sugeridas.

Pero esas ideas matrices exteriores, que en las entrevistas se presentan con caracteres de conocimiento no justificado o como una certeza ajena de la que el niño se apropia, son progresivamente coordinadas en un intento de superación de las contradicciones. Los sujetos más pequeños ni siquiera advierten la contradicción que podría suponer que una persona “vuele al cielo” y que al mismo tiempo se acepte el hecho de que las personas no vuelan. O bien, encontramos casos como el de una niña de 4,6 años que afirma que cuando una persona se muere, “desaparece”; creencia que no se sostiene en alguna hipótesis sobre la desintegración del cuerpo, sino en la reflexión sobre su experiencia, puesto que, después de la muerte, a la persona fallecida “no la vemos nunca más”. A su vez, esta desaparición le permite explicar cómo es posible saber si una persona está muerta o no: se la llama por teléfono, y “si no atiende nunca es porque murió”.

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

### **Lo real, lo posible y lo necesario**

La actualización de toda acción —de tipo práctica o interiorizada en pensamiento— implica que previamente ella se haya convertido en “posible” (Piaget, 1981/1985, p. 7). En este sentido, la complejización creciente de las acciones da cuenta del ensanchamiento progresivo de los posibles durante el desarrollo. Lo posible, delimita lo que es pensable, expresando el aspecto diferenciador del desarrollo. A su vez, las necesidades expresan el aspecto integrador de este proceso, y se desarrollan de manera paralela a la “apertura de nuevos posibles” (Piaget, 1981/1985, p. 7). A cualquier nivel, lo necesario constituye el conjunto de relaciones necesarias entre las posibilidades. Inicialmente la necesidad se presenta en los niños como una sensación de “deber ser”, respecto de algún observable particular. Así, los hechos de la experiencia se presentan como necesarios; por ejemplo, “en la respuesta a por qué la luna brilla de noche y no durante el día, los niños explican: ‘porque tiene que brillar de noche’ (...)” (Inhelder, 1982, p. 413. Traducción nuestra), confundiendo de esta manera lo necesario con lo real.

Al comienzo del desarrollo, en los niños de 4 a 6 años aproximadamente, lo real, lo posible y lo necesario se encuentran escasamente diferenciados, con una

sobrestimación de la realidad sobre lo posible (Piaget, 1981/1985; 1983/1986). Esta sobrestimación conduce a distintas formas de creencias infantiles que identifican la realidad con los observables de la experiencia, tal como se les presenta a los sujetos. En este nivel, los niños consideran una cierta situación establecida y dada a la observación como la única concebible, ofreciendo lo real una apariencia de necesidad: la situación o la creencia son lo que son porque no existe la posibilidad de que se manifiesten de otra manera (Inhelder, 1982). Esta necesidad, que se manifiesta inicialmente amalgamada a la realidad (es decir, a la experiencia), es denominada por Piaget “pseudo necesidad”, y se diferenciará progresivamente de lo posible, en niveles ulteriores. La necesidad expresará un desarrollo que va desde estas formas de creencia pseudo necesarias (en las que un hecho debe ser tal y como se le ofrece de manera particular al sujeto), hasta las verdaderas necesidades lógicas, propias de los sistemas de pensamiento reversibles (Piaget, 1983/1986).

Debemos recordar, además, que la evolución de los posibles y de las necesidades no es algo que dependa de los sistemas operatorios de pensamiento, como podría sostenerse desde una perspectiva que confundiera la estructura con la función misma. Concebir a las estructuras como sistemas funcionales superiores, capaces de explicar por sí mismos la organización del conocimiento y las conductas típicas de un nivel, independiente del dominio al que refieran, es lo que podemos denominar una lectura funcional de la descripción morfológica estructural. La apertura de nuevos posibles y el establecimiento de relaciones necesarias no rebate el modelo de la equilibración, sino que lo especifica, al mostrar los aspectos fundamentales de la producción de novedades (Piaget, 1981/1985; 1983/1986, 1976/1981). El desequilibrio, motorizador de las regulaciones y del desarrollo en general, constituye la condición de posibilidad, y no la consecuencia, de las contradicciones lógicas y los conflictos cognoscitivos. Esto sólo resulta evidente si se comprende que no son las contradicciones lógicas las que en un intento de coherencia empujan el desarrollo hacia la superación de las mismas. Es la compensación incompleta entre afirmaciones y negaciones la que conduce al desequilibrio, siendo las contradicciones (conscientes o no) secundarias respecto de aquel proceso (Martí, 1990).

### **Discusión y conclusiones preliminares**

La aceptación generalizada de los subcomponentes nocionales, por parte de los sujetos de toda nuestra muestra, puede conducir a dos intentos de explicación. Primeramente, se puede hipotetizar acerca de la presencia de una serie de creencias heterónomas y pseudo necesarias; y en segundo lugar, se puede atribuir la diferencia, entre nuestros hallazgos preliminares y los de los antecedentes, a la metodología utilizada. De hecho, algunas de las respuestas iniciales de los niños indicarían una posible ausencia de *universalidad* o de *irreversibilidad*. Sin embargo, al repreguntar y al confrontar las ideas de los niños con argumentos de sentido inverso —una estrategia del entrevistador imposible de realizar en las investigaciones basadas en cuestionarios cerrados o en entrevistas estructuradas—, la posición del niño muestra ser otra completamente diferente.

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

necesidad del entierro, todas certezas sugeridas—, aunque lo posible se encuentra expandido por toda una serie de hipótesis que exceden lo real de la experiencia del sujeto.

¿Corresponde, entonces, interpretar la *replicación de la existencia* como una perseveración de lo real sobre lo posible, como una manifestación de la viscosidad del pensamiento que torna necesarias las formas de la experiencia? ¿Se trata de un caso en el que lo real configura lo único posible? ¿Podemos sugerir que, en el único sujeto de la muestra en el que no registramos la idea de la replicación de la existencia, se constata una mayor diferenciación de lo real y lo posible, por el hecho de ser el sujeto capaz de postular una inexistencia absoluta? Si bien esta presunción constituye una especulación debida a la escasez de datos empíricos, creemos que hay motivos para pensar que en esos casos excepcionales de concepción de la muerte como un final absoluto, estamos ante la misma situación que en la de los sujetos para los que la inevitabilidad de la muerte o la existencia en otro mundo es una necesidad. Se trata de ideas sugeridas por el contexto, de las que el sujeto se apropia y con las que realiza diferentes lecturas de los hechos. Lo que nos interesará, como psicólogos del desarrollo, no es tanto el contenido de la creencia sugerida por el contexto, sino las transformaciones que esas creencias sufrirán en el decurso de las integraciones y diferenciaciones con otros sistemas de ideas. De otra manera, no sería sencillo explicar por qué el sujeto al que aludimos acepta, en la entrevista, la existencia del alma, a pesar de creer que la vida depende exclusivamente de procesos biológicos y materiales que se detienen por completo al morir la persona. Para él, el alma existe sólo mientras se está vivo, ya que al morir “desaparece” completamente. Lo que modula sus creencias no parece ser una posición materialista realmente extrema, ni el ajuste a la experiencia, ya que acepta sin dudar la existencia de un alma, sólo hasta el punto en el que esta idea no contradice la certeza acerca del fin absoluto. En este caso, lo real también está contenido entre los márgenes de lo necesario y lo posible. Lo real es una actualización particular de lo posible, siendo lo posible todo lo pensable limitado por lo necesario (como relación de implicación entre esquemas).

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

## Referencias

### Notas

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

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

grupo de "no religiosos".

### **Bibliográficas**

- CASTORINA, J.A.; LENZI, A.M. & FERNÁNDEZ, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J.A. CASTORINA, S. FERNÁNDEZ, A.M. LENZI y otros, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas* (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DELVAL, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- ELKIND, D. (1977). Life and Death. Concepts and feelings of children. *Early Childhood Education Journal*, 4 (3), 27-29.
- INHELDER, B. (1982) Outlook. In S. & C. Mogdil (Ed). *Jean Piaget: consensus and controversy*. (pp. 411-417). USA, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- KANE, B. (1979). Children's concepts of Death. *The Journal of Genetic Psychology*, 134, 141-153.
- LAZAR, A. & TORNEY-PURTA, J. (1993). The development of the subconcepts of death in young children: a short-term longitudinal study. En M. Hertzog & A.E. Farber (Eds.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 1992* (pp.144-162). USA, NY: Brunner/Mazel.
- MARTÍ, E. (1990). La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento. *Anuario de Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona)*, 44, 19-45.
- NAGY, M.H. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 3-27.
- NAGY, M.H. (1959). The child's view of death. En FEIFEL, H. (Org.), *The meaning of death* (pp. 79-98). New York: McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1926/1973). Introducción: Los problemas y los métodos. En *La Representación del Mundo en el Niño* (pp. 11-40). Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1981/1985). *O possível e o necessário. Vol. 1. Evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- PIAGET, J. (1983/1986). *O possível e o necessário. Vol.2. . Evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- SPEECE, M.W. & BRENT S.B. (1984). Children's understanding of death: a review of tree components of the death concept. *Child Development*, 55, 1671-1686.
- SPEECE, M.W. & BRENT S.B. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death. *Death Studies*, 16 (3), 211-229.
- WHITE, E.; ELSOM, B & PRAWAT, R. (1978). Children's conceptions of death. *Child Development*, 49, 307-310.

---

## **LOS MODELOS DEL DESARROLLO Y LA PSICOLOGÍA GENÉTICA**

Sonia Lilián Borzi, Martina Cabra, Luciano Oscar Peralta  
Facultad de Psicología. UNLP.

---

### **RESUMEN**

El concepto de desarrollo no es empírico, sino que debe ser entendido como una construcción basada en supuestos epistemológicos y ontológicos dependientes de un determinado posicionamiento filosófico y, por lo tanto, una particular visión del mundo. Esto implica que no exista un solo modelo de desarrollo, dado que son diversos los supuestos básicos que sirven de punto de partida para su definición. En consecuencia, los datos empíricos relevados en una investigación serán interpretados de diferente manera según el modelo con el que se trabaje.

Más allá de las diferencias, hay acuerdo entre los investigadores en que "desarrollo"