



Juan Delval Merino

Universidad Autónoma de Madrid (España)

juan.delval@uam.es

Recibido: 10 de febrero de 2023

Aceptado: 12 de abril de 2023



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7855504>

Sección: *Dossier*

Vida y trayectoria profesional de Juan Delval

Resumen

El presente es un texto autobiográfico del doctor Juan Delval Merino (Cazalla de la Sierra, España, 1941), filósofo, psicólogo y escritor que se ha desarrollado profesionalmente en el campo de la psicología del desarrollo. Ha sido profesor en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Realizó estancias académicas y de investigación en universidades como la de California, Sussex, Oxford, Harvard, el Instituto Tecnológico de Massachusetts y la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha escrito libros, artículos, prólogos, reseñas y traducciones. El documento está basado en las notas que el doctor Delval redactó para un concurso de oposición con el fin de ser integrante de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en 2005.

Palabras clave: autobiografía, filosofía, psicología del desarrollo, universidades.

Juan Delval's life and professional career

Abstract

This document is the autobiographic text of Dr. Juan Delval Merino (Cazalla de la Sierra, Spain, 1941), philosopher, psychologist, and writer, who has developed himself within developmental psychology field. He has been Professor at the Universidad Autónoma de Madrid and the Universidad Nacional de Educación a Distancia. He made academic and research stays in different universities, such as California, Sussex, Oxford, Harvard, the Massachusetts Institute of Technology, and the Universidad Autónoma de Querétaro.

Author of diverse books, articles, prefaces, reviews, and translations. This document is based on the notes Dr. Delval wrote for a public entrance examination in order to become a member of the Universidad Nacional de Educación a Distancia in 2005.

Keywords: autobiography, philosophy, developmental psychology, universities.

Formación inicial

Nací el 7 de noviembre de 1941 en Cazalla de la Sierra (España), un pueblo de la provincia de Sevilla, pero toda mi vida, excepto el tiempo que he estado fuera del país, ha transcurrido en Madrid. Mis padres eran ambos profesores de instituto de segunda enseñanza, quienes poco después fueron separados de la docencia como secuela de la Guerra Civil.

Tengo un recuerdo todavía bastante vivo de la sordidez de la vida durante esos años cuarenta, en un Madrid sin coches, con aquellos pequeños tranvías abiertos, donde todo era escaso, la comida, la electricidad, el calor, y sobre todo se percibía el terror generalizado de la gente, en especial de los que habían perdido la guerra y no se atrevían a hablar de ella, si acaso de las bombas que caían sobre Madrid y que obligaban frecuentemente a trasladarse al sótano de las casas cuando sonaba la alarma.

En el colegio asistíamos niños y niñas, pero estábamos estrictamente separados y entrábamos por puertas distintas y a distintas horas. Recuerdo que cantábamos frecuentemente el "Cara al sol" y otras canciones falangistas, también, realizábamos

frecuentes actividades religiosas, a pesar de que era un colegio no confesional, y que además estudiábamos cosas perfectamente inútiles como el cálculo de raíces cúbicas o la lista de los reyes visigodos.

Estudios universitarios

Estudí el bachillerato de ciencias en el Instituto Cervantes de Madrid. Tras terminar en 1958 el preuniversitario, empecé a estudiar en la Facultad de Ciencias y al año siguiente entraba en la sección de química, pero al mismo tiempo me matriculaba en el primer año de la Facultad de Filosofía y Letras. El resultado fue que al terminar ese curso dejé la química y seguí estudiando filosofía. Aunque la ciencia me seguía atrayendo, me interesaban más los problemas generales del conocimiento científico. Decidí seguir estudiando ciencias por mi cuenta y cursar los estudios de filosofía.

La orientación de esos estudios no me satisfacía mucho. La filosofía de la ciencia apenas tenía lugar en ellos, mientras que la metafísica y la teodicea ocupaban un puesto muy destacado y nuestro libro de texto de lógica, que sólo trataba de la lógica medieval, estaba escrito en el latín macarrónico de los seminarios eclesiásticos.

En aquellos primeros años (1960), la lectura de un libro del filósofo neopositivista Hans Reichenbach, *La filosofía científica*, me produjo una gran impresión por su carácter radicalmente metafísico y decidí seguir estudiando las obras de los filósofos del círculo de Viena.

Sí aprendía poco en los cursos de la Facultad de Filosofía, sin embargo, tuve la suerte

de que nos encontramos un grupo de amigos extraordinariamente interesante que contribuyó mucho más a mi formación. Entre ellos estaban Lourdes Ortiz (novelista), Manuel Gutiérrez Aragón (director de cine), Jesús Munárriz (editor), Carlos Piera (poeta y lingüista), Alberto Méndez (premio nacional de literatura) y sus hermanos Juan Antonio y Javier, Carmen Santos Fontela, Chicho Sánchez Ferlosio (cantautor), y algunos otros.

En 1959 había conocido también, a través de mi hermano, a Víctor Sánchez Zavala, que en aquella época trabajaba como ingeniero industrial, pero cuyos intereses le llevaban hacia la filosofía, por lo que abandonó su trabajo y empezó a estudiar en la facultad incorporándose a nuestro grupo, aunque era bastante mayor que nosotros. Víctor tenía una extraordinaria biblioteca de filosofía, literatura, y una gran colección de discos de música clásica. Pero además puso a mi disposición su laboratorio de fotografía, actividad a la que me dediqué con ahínco durante esos años.

A través de Víctor fui conociendo también a otros amigos de su generación, Rafael Sánchez Ferlosio, Carmen Martín Gaité o Agustín García Calvo, latinista y helenista. En su casa, o en casa de Rafael Sánchez Ferlosio y Carmiña, celebrábamos larguísimas tertulias que empezábamos al atardecer y se prolongaban hasta bien entrada la mañana del día siguiente ayudados por alguna pastilla de Centramina, una anfetamina que se vendía sin problemas, y por abundantes dosis de café. Hablábamos de la obra de Octavio Paz, de Robert Musil, de la filosofía de la ciencia o estudiábamos la teoría del lenguaje de Karl Bühler.

La práctica del deporte

Junto a mis estudios, y mi actividad como fotógrafo, me dedicaba también a la práctica del deporte. Durante los años de la enseñanza secundaria había empezado a practicar el ciclismo con una vieja bicicleta, lo que me permitía visitar diversos pueblos de la provincia de Madrid. También, al terminar las clases en el instituto, volvía hacia mi casa corriendo en un trayecto de poco más de dos kilómetros. Para hacerlo más divertido, competía con el tranvía, de tal manera que cuando pidieron voluntarios para formar parte del equipo de atletismo de mi instituto, me apunté con bastante éxito, pues gané los campeonatos escolares provinciales, creo que en 1.500 y 3.000 metros. Esto me trajo muchas ventajas, pues pasé de tener graves problemas para aprobar la asignatura de gimnasia a ser calificado con matrícula de honor sin tener que realizar aburridos ejercicios en el gimnasio.

Durante algunos años, ya en la universidad, el atletismo ocupó una parte importante mi vida y gané el campeonato de España de Campo a Través para jóvenes, también fui varias veces campeón de España universitario, y pertenecía al equipo de atletismo del Real Madrid. Además, como miembro del equipo nacional, pude realizar bastantes viajes no sólo por España sino también al extranjero y, lo que también fue importante para mí, codearme con algunos de los más famosos atletas del momento, a los que admiraba. Por ejemplo, recuerdo haber competido con Alain Mimoun, ganador del maratón en la Olimpiada del Melbourne, que naturalmente fue el vencedor de la carrera.

El atletismo tuvo otra influencia fundamental en mi vida pues en un viaje a París en 1961 (con motivo de un Campeonato Europeo Universitario de Campo a Través, en el que por cierto quedé segundo), fui a visitar a un amigo de mi hermano, Antonio López Campillo, quien era un químico, había tenido que exiliarse de España por las revueltas universitarias y trabajaba en el Centre National de la Recherche Scientifique. Visitándole en su laboratorio en la Sorbona y hablando sobre filosofía de la ciencia, me aconsejó la lectura de un autor del que nunca me habían hablado en la Facultad de Filosofía, que se llamaba Jean Piaget.

López Campillo me dijo que los trabajos epistemológicos de Piaget tenían un gran interés y que era muy conocido en Francia, así que me compré los tres volúmenes de la *Introduction à l'épistémologie génétique* y me volví con ellos a Madrid. Intenté leerlo sin entender gran cosa, pero lo que entendía me parecía interesante por la síntesis que proponía entre el estudio del desarrollo del individuo y la historia de la ciencia y, sobre todo, por la posición interaccionista que defendía y que me parecía que permitía superar las posiciones idealistas y realistas respecto al problema del conocimiento.

Tanto los trabajos del Círculo de Viena como los de Piaget, y mis preocupaciones iniciales, me condujeron a interesarme por la historia de la ciencia, interés que continuó cultivando en la medida de lo posible. Por otra parte, la obra de su me condujo hacia la psicología que me era prácticamente desconocida.

Al terminar mis estudios de licenciatura se me planteaba el problema de realizar la tesina y pretendí estudiar algún tema de historia y filosofía de la ciencia (me interesaba por la teoría de conjuntos de Cantor) y un tema más de tipo epistemológico. En mi trabajo traté de combinar mi interés creciente hacia los aspectos sociales del conocimiento y la especialidad de mi director, por lo que me ocupé de la epistemología de la sociología según Piaget. No imaginaba entonces la importancia que esa decisión iba a tener sobre mi actividad futura.

La tesina me obligó a estudiar diversas obras de Piaget y sobre todo a entrar más a fondo en sus trabajos estrictamente psicológicos, sin los cuales era difícil entender su epistemología. No obstante, en aquellos agitados años desde el punto de vista político, el director de mi tesina, Aranguren, fue expulsado de la universidad (junto con Enrique Tierno Galván y Agustín García Calvo), por lo que finalmente tuve como director oficial a Sergio Rábade.

Las perspectivas laborales para quien quisiera dedicarse a la filosofía sin ser estrictamente escolástico eran prácticamente nulas, por lo que decidí continuar con mi formación académica. En 1965 presenté la tesina y obtuve una beca del gobierno federal suizo que me permitió trasladarme a Ginebra a comienzos del curso 1965-1966 para estudiar directamente con Piaget. Al ir como estudiante graduado extranjero, tenía toda la libertad para elegir los cursos que quisiera y organizar mis estudios. Además de los cursos de Piaget, que eran uno sobre Epistemología y otro de Psicología Experimental, asistí a una sesión de

discusión semanal, a otra dedicada a la exposición de las investigaciones en curso, a los de Psicología del Niño con Inhelder, a los cursos de Lógica con Grize, entre otros.

Además, asistí a seminarios de distintos niveles que me introdujeron en un tipo de actividad con la que apenas estaba familiarizado, como la discusión en pequeños grupos. Al llegar allí, me di cuenta de que todo el trabajo que se realizaba en el Instituto Rousseau por el grupo de Piaget estaba centrado en torno a las investigaciones psicológicas sobre niños, y que los trabajos epistemológicos se referían siempre a experimentos psicológicos. Comprendí rápidamente que tenía que dedicarme al estudio de niños y empecé desde el principio a ir regularmente a las escuelas: primero con los grupos de trabajos prácticos de estudiantes de primer año, tomando protocolos de las entrevistas sobre los problemas de conservación, seriación, entre otros, y luego a los trabajos de investigación en curso.

Participé entonces en investigaciones sobre la memoria, que terminaban por aquel entonces y que aparecerían luego en el libro de Piaget, Inhelder y Sinclair de 1968 sobre *Memoria e inteligencia*, así como en investigaciones sobre la causalidad. Establecí además excelentes relaciones con alumnos y colaboradores de Piaget, las cuales sigo manteniendo.

Al terminar el curso, conseguí la renovación de la beca y me quedé en Ginebra un año más. El clima intelectual en el Instituto de Ciencias de la Educación era completamente nuevo para mí y muy estimulante, sobre todo viniendo del desierto cultural que constituía mi facultad de origen.

Además de los cursos y seminarios con Piaget, Inhelder, Vinh-Bang, Sinclair, Grize, etcétera, había siempre profesores de otros países que pasaban o realizaban estancias allí. En los dos años que estuve pasaron los psicolingüistas Mehler y Bever; Jonas Langer, de la Universidad de Berkeley; Seagram, de Camberra; el lógico Apostel, de Bélgica; Papert, dedicado a la inteligencia artificial en el MIT; Greco, quien venía de París casi todas las semanas; el polaco Nowinski; el americano Gruber, quien realizó hermosos trabajos sobre la génesis del pensamiento de Darwin; y el checo Papousek, quien investigaba el condicionamiento en recién nacidos.

El contacto con mis condiscípulos, muchos de los cuales son hoy profesores en Ginebra o en otras universidades, era también una fuente de estímulos. En las clases, en los seminarios y en los pasillos se hablaba de los temas de interés de la ciencia y de distintas innovaciones que se desarrollaban por aquellos años; allí entré en contacto con la obra de Chomsky, con la de von Bertalanffy, con la teoría de las revoluciones científicas que acababa de proponer Thomas Kuhn, o con los trabajos sobre cibernética, por no citar más que algunos temas que despertaban considerable atención en el círculo de Piaget, y sobre los que realizábamos seminarios.

Durante los últimos años en Madrid y en Ginebra me fui interesando cada vez más por la sociología del conocimiento y, en concreto, por el problema de la determinación social del conocimiento científico. Me parecía innegable que, aunque la ciencia se desarrolla por razones

internas, está también determinada no sólo en su producción, sino posiblemente en su forma, por la sociedad en que se produce. Me pareció que este problema podía abordarse desde el punto de vista psicológico y veía así la posibilidad de reunir en un estudio mis intereses sobre la ciencia, la sociología del conocimiento que estudiaban Weber, Mannheim, Merton, Barth, y la psicología. Pensé en estudiar las variaciones que la cultura puede producir en un concepto científico y realizar un trabajo transcultural, trabajos que entonces no estaban tan de moda como ahora.

Los estudios realizados hasta el momento sobre los problemas piagetianos no parecían mostrar, sin embargo, diferencias apreciables entre unas culturas y otras, sino sólo retrasos; entonces pensé dedicarme a un problema que me parecía más susceptible de dar lugar a diferencias culturales, el del animismo. En efecto, a través de las investigaciones sobre la causalidad que se estaban realizando en Ginebra y en las que participaba, observé que las respuestas animistas, que pueden considerarse como un tipo de respuestas pre-causales, eran raras. Me pareció que esto podía deberse a diferencias culturales, a los cambios relacionados con la introducción masiva de máquinas en el entorno cultural del niño. Pensé entonces estudiar el problema en Ginebra, en Madrid y en alguna zona rural atrasada de nuestro país. Empecé en Ginebra a entrevistar niños utilizando el método clínico de Piaget y pensé que el trabajo podía servirme de tesis doctoral.

En aquellos años tuve también la oportunidad de asistir al Congreso Mundial de Sociología de

1966 que se celebró en la ciudad de Evian, Francia, lo que me permitió no sólo conocer a la mayor parte de los sociólogos españoles del momento, sino entrar en contacto con algunos de otros países. En especial recuerdo a Lucien Goldman, autor de notables estudios de sociología del conocimiento y del que me había ocupado en mi tesina.

Regreso a España. Entrada en la universidad como profesor

Estando en Ginebra, Javier Muguerza me había ofrecido entrar como ayudante con él en la asignatura de Fundamentos de Filosofía en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas. En octubre de 1967 empecé como ayudante dando un seminario sobre Sociología del Conocimiento y también colaboré en la misma cátedra con el profesor Paulino Garagorri en la Facultad de Ciencias Políticas. Al mismo tiempo, figuraba como jefe de clases prácticas en la cátedra del profesor Pinillos en la Facultad de Filosofía, lo que me permitía examinar niños sobre el animismo con ayuda de estudiantes de la especialidad de Pedagogía, los cuales eran alumnos de Psicología del Niño de Mercedes Valcárce, a quien había conocido en Ginebra.

En los años siguientes, fui perdiendo interés por las investigaciones transculturales, y el trabajo de mi tesis, que se retrasó porque entre medias inicié otras investigaciones, se redujo al final a un estudio sobre el animismo entre los niños madrileños y un examen crítico de la bibliografía. El profesor José Luis Pinillos dirigió mi tesis, que presenté finalmente en 1973 y que se publicó en

forma de libro en 1975 por la editorial Siglo XXI con algunas modificaciones y supresiones.

Desde el punto de vista político, esos últimos años del franquismo fueron bastante agitados en la universidad, la cual permanecía cerrada durante largas temporadas. Esto me permitió realizar tres viajes a Checoslovaquia en 1967 y 1968, en el final del régimen estalinista de Nowotny, durante la llamada Primavera de Praga con Dubcek y la invasión soviética en agosto de 1968. Sin embargo, precisamente regresando de Praga en primavera pasé por París, en el momento en que empezaban los acontecimientos de mayo del 68. Dado que la universidad estaba cerrada en Madrid, decidí quedarme en París durante ese mes, lo que me permitió vivir experiencias irrepetibles. Durante la ocupación de la Casa de España en la Ciudad Universitaria de París en la que participé, y donde viví como ocupante una temporada, tuve ocasión de conocer a dos psicólogas de Barcelona que vivían allí, Montserrat Moreno y Genoveva Sastre, con quienes he mantenido desde entonces una estrecha amistad.

Justamente cuando regresaba de la Praga ocupada por los soviéticos, ya entrado el mes de octubre de 1968, recibí una llamada proponiéndome entrar como profesor en la Universidad Autónoma de Madrid, que se creaba en ese momento y pretendía ser una universidad moderna. No obstante, en esos años empezó una demanda creciente de enseñanzas de psicología tanto en la Universidad Complutense como en la Autónoma. En 1969 se estableció una asignatura de Psicología Evolutiva para los alumnos de cuarto

curso de la nueva sección de psicología de la Complutense y me encargué de un grupo, al tiempo que en la Autónoma explicaba una asignatura que se denominaba Psicología Genética de la Inteligencia.

Ese fue el primer año en que enseñé realmente Psicología del Desarrollo, pero tuve la suerte de encontrarme en la Complutense con un grupo de excelentes y entusiastas alumnos, muchos de los cuales se han convertido en prestigiosos profesores y han seguido siendo muy buenos amigos. Sería largo enumerar a los más conocidos de esos alumnos y no olvidarme de algunos. Entre ellos estaban María Victoria Sebastián, José Luis Linaza, Ángel Rivière, Juan José Aparicio, Rafael Burgaleta, Pilar Lacasa, Susana López Ornat, Alejandra Ferrándiz, Jaime Vila, Amadeo Puerto, Charo Martínez Arias, Ma. Eugenia Rubio, Tomás Fernández, Purificación Gil, César Gilolmo, Pilar Galve, Herminia Peraita, Angeles Toharia, entre otros. Era un grupo muy variado de alumnos, entre los cuales estaba también Paloma San Basilio.

En 1970 dejé la Complutense para evitar el pluriempleo y enseñé Psicología del Niño y del Adolescente y Psicología Genética en la Autónoma hasta 1973.

Tener buenos alumnos es una de las mayores satisfacciones para un profesor; de ellos siempre se aprende. No en vano el Instituto Rousseau, en el que estudié, tenía escrito en su lema: "Discat a puero magister", el alumno enseña al profesor, y creo que he tenido la suerte de encontrar excelentes alumnos.

Primeras investigaciones

Durante los primeros años de enseñanza universitaria se produjo otro acontecimiento que también influyó mucho en mi trabajo posterior. En 1970 se pusieron en marcha los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) creados por la Ley General de Educación. Carlos París fue designado director del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, mientras que una comisión nacional seleccionó una serie de temas sobre los cuales proponía investigar. Uno de ellos trataba de las aplicaciones de la epistemología genética a la enseñanza. Carlos París me propuso que dirigiera ese proyecto, el cual estaba dividido en tres partes de las que se pusieron en marcha dos, una sobre la lógica, la lingüística y las matemáticas, y otra sobre las ciencias sociales. Esto entraba de lleno en mis intereses, pero me obligaba a adaptarlos a la situación concreta y, por otra parte, me abría perspectivas nuevas de trabajo, con algunas dificultades, muchas de ellas burocráticas y otras debidas a mi inexperiencia en la dirección de un equipo. Pusimos las investigaciones en marcha y procuré rodearme de los mejores investigadores.

Tras varios tanteos, el subproyecto sobre las ciencias formales se orientó hacia el estudio de la formación del pensamiento hipotético-deductivo, que es como decir del pensamiento científico. Empezamos a examinar la adquisición del pensamiento lógico en niños y entre otras cosas del manejo del condicional.

La otra investigación sobre las ciencias sociales se centró en la adquisición de los conceptos sociales por el niño, tema relativamente poco

estudiado hasta ahora. Empezamos estudiando la génesis de las nociones económicas y la noción de poder. Continuamos luego estudiando ideas acerca de la nación, mientras que empezamos a explorar también algunas sobre la familia y la escuela. Esos fueron años de actividad muy intensa, durante los cuales realizamos numerosos estudios sobre el razonamiento formal y sobre el manejo de las conectivas lógicas, y nos reunimos semanalmente para discutir la marcha de investigación. Además, tratamos de incorporar a mis alumnos en ese trabajo e iniciarles en la utilización del método clínico.

Uno de los problemas que abordamos era el que había planteado poco antes el psicólogo inglés Peter Wason y que se ha denominado la "tarea de selección" o el "problema de las cuatro tarjetas". En una visita en Gante, Bélgica, al lógico Leo Apostel, él mismo me enseñó el problema que resulta muy sorprendente por su aparente sencillez y su real dificultad, el cual decidimos incorporarlo a la investigación y realizamos diversos estudios sobre la contrastación de enunciados constituidos con distintas conectivas lógicas. Los resultados del trabajo durante este tiempo están parcialmente recogidos en las memorias correspondientes.

Durante esos años fue especialmente importante para mí la amistad y la colaboración con Alfredo Deaño, un brillante profesor de lógica, pero también una persona con amplísimos intereses intelectuales, traductor de Lewis Carroll. Una persona de un valor excepcional desde el punto de vista intelectual y humano, cuya prematura muerte en 1978 me afectó profundamente y me privó de un interlocutor insustituible.

El curso 1971-1972 terminó de forma muy agitada en la universidad con una huelga de exámenes y con la ascensión del rector de la Autónoma, Julio Rodríguez, a ministro de Educación. La consecuencia fue que nos separan de la docencia y posteriormente nos expulsaran de la universidad a varios profesores. En Psicología esta medida afectó a Josechu Linaza, Pilar Soto, Alejandra Ferrándiz y a mí mismo. El Departamento de Filosofía fue desguazado casi por completo y de él salieron Carlos Solís y Fernando Savater entre otros, así como el propio director Carlos París, quien dejó de serlo.

También tuvimos otras consecuencias, pues en 1972 nuestro proyecto de investigación, que había sido prorrogado, se vio bruscamente interrumpido, y terminó nuestra vinculación con el ICE.

En la medida de mis posibilidades, seguí trabajando sobre los mismos problemas. Un considerable estímulo para ello fue el que recibí del profesor Peter Wason. Le habíamos mandado nuestra memoria correspondiente a 1971 y se había interesado por nuestro trabajo. Desde entonces mantuvimos contacto con él y también con el profesor Johnson-Laird, y con el profesor Grize, a quien visitamos en 1972. En 1974 el profesor Wason organizó una reunión internacional que se celebró en la Universidad de Trento, Italia, para discutir las investigaciones sobre la tarea de selección y otros aspectos conexos del razonamiento; nos invitó a unas quince personas de Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda, Italia, y a mí. Esto también constituyó un poderoso estímulo sobre todo en un momento en que no podía enseñar en la universidad.

En el verano de ese año, el profesor Phillip Johnson-Laird, con quien mantenía relación epistolar y no había podido asistir a la reunión de Trento, me animó a pasar una temporada en la Universidad de Sussex, donde se encontraba Josechu Linaza.

Separado de la universidad y de la enseñanza terminé mi tesis doctoral, que presenté en 1973, y tuve que empezar a buscarme la vida por otros caminos. Solicité una beca del programa de Cooperación Cultural entre España y Estados Unidos para ir a ese país. Jonas Langer, a quien había conocido en Ginebra, me recibió en el Departamento de Psicología de la Universidad de California en Berkeley, a donde llegué en octubre de 1974. Los meses que pasé en Berkeley fueron enormemente estimulantes desde el punto de vista intelectual y estuve en contacto, además de con Langer, con Paul Mussen, editor de las más importantes obras colectivas actuales sobre psicología del niño, con el psicolingüista Dan Slobin. También conocí al español Juan Pascual Leone, profesor en Toronto, del que había oído hablar muchas veces en Ginebra, donde había sido ayudante de Piaget antes de mi llegada. Pascual Leone estaba como profesor invitado en Berkeley durante ese curso, y desde entonces iniciamos una estrecha amistad.

Además, asistí a cursos sobre inteligencia artificial, lógica y, sobre todo, tuve la suerte de participar en un seminario con Karl Hempel, uno de los últimos filósofos emparentados con el Círculo de Viena y que estaba como profesor invitado también.

Estando en Berkeley recibí una oferta de mi amigo Carlos Moya para trabajar en el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Por tanto, debido a que mi situación laboral había sido bastante precaria antes de ir a Estados Unidos, decidí volver a Madrid y aceptar el puesto de jefe de formación del profesorado en ese ICE, lo que constituyó mi primer contacto con la UNED. Además, puse en marcha un proyecto de investigación para explorar la adquisición del conocimiento científico en los niños.

Esos años había realizado también actividades en la Sociedad Española de Psicología, de cuya sección de Psicología Experimental fui secretario. Allí tuve la oportunidad de tratar frecuentemente a José Mallart y Cutó, secretario de la *Revista de psicología general y aplicada*. Le visitaba con cierta frecuencia y le interrogaba con curiosidad sobre sus actividades en aquella época, cuando había sido estudiante con Claparède en el Instituto Rousseau hacia 1915, y había estado en contacto con el nacimiento de la escuela activa.

Durante ese período de separación de la universidad había entrado en contacto con algunos nuevos alumnos interesados en la psicología del desarrollo, entre ellos, con Mario Carretero y con Antonio Corral, con quienes, junto con algunos colaboradores anteriores, como Juan Antonio García Madruga y Pilar Soto, nos seguíamos reuniendo en seminarios.

Pero echaba en falta la actividad docente, por lo que en octubre de 1975 conseguí volver como profesor de Psicología Evolutiva a la

Universidad Complutense, gracias a los profesores Pinillos y Yela. Juan Antonio García Madruga, con quien había estado trabajando, me sustituyó en la UNED. En la Complutense me volví a encontrar con viejos compañeros como Víctor García Hoz, Alicia Ríos, Ángel Rivière y Mercedes Valcárce, además, encontré a una nueva profesora de Psicología Evolutiva, Ileana Enesco, con quien luego he colaborado estrechamente durante años.

En ese curso tuve también a un grupo destacado de alumnos a los cuales traté de incorporar a la investigación y con quienes empezamos a realizar seminarios. Entre ellos debo mencionar a Cristina del Barrio, Elena Martín, Amparo Moreno y Gerardo Echeíta. Retomamos las investigaciones sobre formación de conceptos científicos y sobre construcción del conocimiento acerca de la sociedad.

Durante todos esos primeros años de actividad universitaria la tarea urgente que se planteaba era la de intentar introducir la psicología moderna en la enseñanza universitaria, así como promover el trabajo de investigación que prácticamente era inexistente.

Por mi parte, una de las cosas que me preocupó desde que comencé mi actividad de profesor fue la de introducir la psicología piagetiana y el estudio del razonamiento. Por tanto, aunque existían pocos materiales para el trabajo docente, procuré realizar algunas compilaciones de textos. Como resultado, en 1972 publiqué junto con Alfredo Deaño una recopilación de los trabajos de Piaget sobre lógica y psicología; en 1977 otra con trabajos de psicología del razonamiento;

y en 1978 unas *Lecturas de psicología del niño* que, aunque realizadas desde una perspectiva fundamentalmente piagetiana, trataban de ofrecer también otras perspectivas, desde el psicoanálisis hasta la psicología soviética o el conductismo.

Regreso a la Autónoma

En 1977 aprobé unas oposiciones de profesor adjunto, las cuales me permitieron volver a la Universidad Autónoma al año siguiente. En 1980 gané una plaza de profesor agregado de la Universidad de Salamanca, pero el rector de mi universidad me propuso que siguiera en la Autónoma hasta que pudiera regularizar mi situación de funcionario en esa universidad.

En esos años había sido nombrado director del ICE de la Autónoma, desde donde traté de impulsar la investigación en psicología del desarrollo aplicada a la educación, y la formación y actualización de los profesores.

Ministerio de Educación

En octubre de 1982 los socialistas ganaron las elecciones generales y varios de mis amigos y conocidos pasaron a formar parte del gobierno, entre ellos Javier Solana, quien nos había ayudado a pasar pruebas de razonamiento con sus alumnos de física. José María Maravall, quien fue nombrado ministro de Educación, me propuso formar parte de su equipo, y allí me incorporé junto con Joaquín Arango, Emilio Lamo de Espinosa y Alfredo Pérez Rubalcaba. Durante esa etapa, además de asesor de Maravall, fui director del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Asimismo, propuse la creación del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), del cual fui el primer director. Mi función era ocuparme de la investigación educativa y de la formación del profesorado, pero, tras varios meses de trabajo en el ministerio de Educación, me pareció que realizábamos pocos progresos, y que no existía la voluntad política o las condiciones para realizar una auténtica reforma de la educación no universitaria. Por este motivo, decidí volver a la universidad a mis tareas docentes. Desde entonces he seguido allí. Durante algunos años volví a ser director del ICE y he sido también director de departamento, aunque la mayor parte de mi trabajo ha estado dedicado a la investigación y a la enseñanza.

Una de mis preocupaciones ha sido la formación de doctores y he participado activamente en la organización de esos estudios de doctorado. Durante años, junto con otros compañeros del departamento, en particular Josechu Linaza, procuramos incorporar nuestro programa de doctorado a destacados investigadores extranjeros, entre los que puedo mencionar a Jerome Bruner, Juan Pascual Leone, Annette Karmiloff-Smith, Jonas Langer, Elliott Turiel, y Alan Leslie, entre otros. De igual forma, he tenido la suerte de dirigir el trabajo de doctorado de varios de mis colegas actuales, entre ellos de Mario Carretero, Pilar Soto, Juan Antonio García Madruga, Ileana Enesco, Antonio Corral, Elena Martín, Gerardo Echeíta, Cristina del Barrio, Amparo Moreno, María Luisa Padilla, Alejandra Navarro, María Rodríguez Moneo y Raquel Kohen.

Estancias en el extranjero

Además de mi estancia en la Universidad de Berkeley en el curso 1974-1975, regresé a esa misma universidad en el verano de 1980, y durante el curso 1997-1998 trabajando junto con Elliot Turiel. En el verano de 1974 estuve en la Universidad de Sussex con el profesor Johnson-Laird; en el verano de 1976 en la Universidad de Oxford, donde mi amigo Josechu Linaza me introdujo con el profesor Jerome Bruner, por quien siempre sentí una gran admiración y con quien estuve en contacto desde entonces.

En diciembre y enero de 1984-1985 realicé una estancia en la Universidad de Harvard y en el Massachusetts Institute of Technology, con Violeta Demonte, mi compañera durante todos esos años, a la sazón alumna de Noam Chomsky. En ese viaje tuve la oportunidad de conocer a dos grandes figuras del pensamiento científico, el lingüista Noam Chomsky y el filósofo de la ciencia Thomas Kuhn.

Desde los años ochenta he realizado numerosos viajes por Iberoamérica, la mayor parte de cuyos países he visitado para dar conferencias y cursillos. Especialmente frecuentes han sido mis viajes a México, Brasil y Colombia, donde he tenido oportunidad de realizar investigaciones y contactar con algunos profesores, como Lino de Macedo de Sao Paulo, Alicia Lenzi y Tono Castorina de Buenos Aires, o Frida Díaz Barriga de México, con quienes aún mantengo conexión.

El nacimiento de mi hija Irene en 1982, no sólo ha sido uno de los acontecimientos importantes en mi vida, sino que me ha permitido aprender

mucho desde una perspectiva mucho más próxima sobre el desarrollo infantil. Durante su primer año de vida filmé muy pormenorizadamente sus progresos, lo cual fue una base para una serie de Televisión Española.

Posteriormente, he podido seguir día a día los esfuerzos de los alumnos por tratar de memorizar los absurdos conocimientos que se transmiten en la escuela.

Mi interés por la difusión del conocimiento psicológico y por la educación me ha llevado a colaborar y a publicar artículos en revistas de divulgación y en periódicos, especialmente en el diario *El País*, en el que puse en marcha, junto con el sociólogo Carlos Lerena, un suplemento de educación que se mantuvo durante años y en el que colaboré asiduamente.

Ese mismo interés me llevó a realizar una serie de programas para la televisión española, sobre el desarrollo del niño compuesta por once capítulos, con la colaboración de Ileana Enesco. Esa serie, repuesta varias veces, fue emitida en 1991 y seguimos utilizándola en la enseñanza de nuestra materia.

Trabajos de investigación y publicaciones

Luego de analizar retrospectivamente mis trabajos, creo que en el fondo siempre he estado preocupado, desde mis años de estudiante, por el problema del conocimiento, cómo se adquiere y cómo se transmite. Mirando mi trabajo de todos estos últimos años me parece que hay una considerable continuidad en mis intereses. El tema que me ha preocupado y al que he dedicado buena parte de

mis esfuerzos es, enunciado en sus términos más generales, el de cómo se obtiene el conocimiento científico y cuál es el ámbito de aplicación de esta forma tan sofisticada y específica de conocer, la cual está determinada y determina a su vez las sociedades más avanzadas. Como psicólogo, y como psicólogo del desarrollo, me interesa esta adquisición desde el punto de vista del individuo, es decir, cómo los individuos en nuestras sociedades alcanzan esa forma de abordar los problemas, a qué campo la aplican y por qué parece tan difícil su aplicación a la comprensión de los fenómenos sociales que nos afectan directamente.

Aunque empecé interesándome por la determinación social del conocimiento, por cómo la cultura influye sobre nuestras representaciones de la realidad, los resultados de mi trabajo me han ido llevando cada vez más a la posición contraria, es decir, a que las representaciones de la realidad que se van formando en las diferentes edades siguen una pauta constante que está poco determinada por la cultura. Pero luego volveré sobre ello, ya que mi otro gran tema de preocupación ha sido la educación, casi siempre en relación con el desarrollo psicológico. Me ha sorprendido la dificultad que tienen los alumnos para incorporar o asimilar los conocimientos que se les transmiten. Me ha parecido que el estudio de las representaciones que forman sobre la realidad constituye necesariamente el punto de partida para toda la actividad educativa.

Aparte de los trabajos en los que participé en Ginebra, mis primeras investigaciones fueron sobre el animismo infantil. Este trabajo me permitió,

por una parte, continuar familiarizándome con la práctica del método clínico y, por otra, me obligó a analizar cuidadosamente la bibliografía sobre un tema en el que se encontraban resultados completamente contradictorios. Junto con Pilar Soto, Mario Carretero, Elena Martín, Cristina del Barrio y Pilar Linaza, hacia mediados de los años setenta, empezamos una serie de investigaciones sobre la formación de nociones físicas y matemáticas en relación con el aprendizaje escolar y la utilización del pensamiento formal. Aunque la física es una disciplina empírica y la matemática una ciencia formal, encontramos que los conceptos matemáticos están fuertemente contaminados por intuiciones empíricas e influidos por los aspectos perceptivos de las situaciones, como se refleja en las ideas sobre conjuntos o sobre figuras geométricas que exploramos.

Estudios sobre el conocimiento de la sociedad

Uno de los temas a los que mayor atención he dedicado desde los comienzos de mi actividad investigadora ha sido la formación del conocimiento acerca de la sociedad. Éste era un tema prácticamente inexplorado cuando comenzamos nuestros estudios, por lo que nos planteamos examinar si las explicaciones sobre los fenómenos sociales siguen una pauta semejante a las que se elaboran para explicar los fenómenos físicos.

Empezamos estudiando algunas ideas económicas y sobre la noción de poder. Aunque se trataba de un trabajo muy exploratorio, que abordaba demasiados problemas —lo que no permitió profundizar suficientemente—, encontramos

resultados que nos parecieron interesantes (lo que nos animó a proseguir nuestros estudios) y que recogimos en un informe detallado (Delval *et al.*, 1971).

Decidimos continuar explorando las ideas acerca de la nación y los extranjeros, y sobre la familia y las relaciones de parentesco. Pero dificultades de tipo político, surgidas en la universidad por aquellos años en que todavía vivíamos bajo la dictadura, nos impidieron continuar el proyecto tal y como estaba planeado inicialmente y, aunque no lo interrumpimos, proseguimos a un ritmo mucho más lento.

Lo que nos habían enseñado estos primeros trabajos iniciales es que los niños y adolescentes tienen concepciones acerca de la realidad social que presentan una gran coherencia, que difieren de las de los adultos, y que además hay una progresión en las explicaciones que se manifiesta en los distintos tipos de problemas.

En años posteriores indagamos las ideas acerca de la escuela y la transmisión del saber, sobre las profesiones y la división del trabajo, sobre las ideas políticas entendidas en un sentido amplio. Un envenenamiento masivo por la ingestión de un aceite adulterado que se produjo en España en 1981 nos sugirió la idea de estudiar cómo se comprende la solución de conflictos sociales, que alcanzan a los medios de comunicación y de los que todos los sujetos reciben algún tipo información. De todo esto no estaba excluido el estudio de los aspectos diacrónicos y de la comprensión del cambio histórico, sobre todo por la dificultad que observamos en los niños para comprender el cambio social. Por ello procuramos introducir

siempre en nuestros estudios concretos preguntas con una dimensión histórica para tratar de ver si los fenómenos de los que hablábamos se concebían como diferentes en otras épocas.

Más adelante decidimos volver sobre ciertos problemas referentes a la organización social, e iniciamos, a partir de 1988, un estudio sobre la comprensión de la riqueza y la pobreza, la pertenencia a uno de esos grupos, la movilidad social, las soluciones al problema de la pobreza y las causas de la riqueza de las naciones. Este estudio nos permitió ver que existen etapas bien establecidas en la comprensión de la realidad social, así como elaborar una primera tipología de estadios, que tenían relaciones con los estadios piagetianos, pero que no coincidían con ellos.

Por otro lado, nos pareció necesario estudiar más en detalle el surgimiento de las ideas económicas y principalmente acerca del fenómeno de la ganancia; encontramos que los niños antes de los diez años tienen grandes dificultades para comprender esta idea, la cual, sin embargo, es un eje en torno al que se organiza la vida social. Nuestros estudios sobre la ganancia (Delval y Echeíta, 1991) nos llevaron al estudio de otros fenómenos económicos como la formación de los precios y los mecanismos del mercado. Posteriormente, hemos estudiado las concepciones sobre el origen y la fabricación del dinero (Delval y Denegri, 2002), y sobre la introducción de la nueva moneda europea, el euro (Delval, Kohen y Barrios).

Sin salirnos de este ámbito de problemas, realizamos un estudio sobre la comprensión que los

niños tienen sobre sus propios derechos, las etapas por las que pasan, así como las dificultades que existen en los niños pequeños para poder reclamar esos derechos.

En los últimos años, a medida que perfilábamos el análisis de nuestros datos, hemos seguido profundizando en diferentes aspectos del conocimiento económico, de los mecanismos del mercado, así como sobre las ideas acerca de las normas, asuntos en los que continuamos trabajando actualmente. Hemos llevado a cabo también estudios sobre la comprensión de las guerras (Delval y del Barrio, 1992 y 2002).

En el terreno económico estamos estudiando también las ideas sobre la formación de los precios y continuamos con la comprensión de la ganancia. En el terreno de las normas tratamos de entender cómo los niños diferencian los tipos de normas, y recientemente terminamos un trabajo sobre la diferenciación entre las normas morales y el derecho.

Estos estudios los hemos realizado con un amplio grupo de colaboradores que se han ido sucediendo a lo largo de los años; han dado lugar a la publicación de numerosos artículos y a la realización de un amplio número de tesis doctorales.

Nuestro estudio nos ha permitido encontrar que las explicaciones de los niños acerca del mundo social siguen una serie de características comunes, que se aplican en diferentes asuntos o dominios y constituyen una manifestación de las formas en que los sujetos establecen sus representaciones sobre la realidad.

En mi opinión, las representaciones que los sujetos construyen sobre la realidad social se suceden en un orden determinado, lo que nos podría hacer pensar en la existencia de estadios, estadios que tienen unas características parecidas a las de los que describe Piaget, pero que aparecerían más tarde cuando se refieren al mundo social, lo cual puede ser debido a la mayor complejidad de éste.

Otra de las cosas que hemos encontrado es que las ideas de sujetos de diferentes medios sociales, de diferentes culturas y de diferentes países presentan enormes semejanzas cuando se trata de explicar cómo funciona y está organizada la sociedad. Esto va en contra de las creencias populares que tienden a considerar que el conocimiento sobre la sociedad debería estar profundamente influido por el medio social. No obstante, los estudios que hemos realizado en colaboración con otros investigadores, sobre todo en México y en Brasil, nos muestran sorprendentes semejanzas en las explicaciones que dan los sujetos, lo que nos lleva a pensar que el desarrollo de las representaciones del mundo social están más determinadas por el desarrollo cognitivo que por la influencia del medio social; en esta línea seguimos trabajando. Por ejemplo, hemos realizado algunos estudios sobre la comprensión de fenómenos económicos con niños vendedores en la calle, con niños e indígenas en México y, actualmente, se están desarrollando también en Brasil.

Estudios sobre educación

Uno de los asuntos sobre los que he realizado más publicaciones es sobre educación, tema que

me parece de una enorme importancia social. Cambiar la educación es una tarea muy difícil, que no se realiza únicamente a través de leyes, pues no constituyen más que el marco en el que se realiza el trabajo cotidiano en las aulas. Me parece que existe poca voluntad política para abordar los cambios que serían fundamentales y que tienen que ver principalmente con la organización social del aula, con la forma de trabajar la adquisición de los conocimientos, así como con la integración de la escuela en la sociedad. Sobre este asunto, además del libro que publiqué en el año 2002 (*La escuela posible*), terminé una obra en la editorial Siglo XXI que lleva por título *La escuela ciudadana*.

Creo que seguimos con una escuela que reproduce las relaciones sociales de regímenes anteriores; una escuela que prepare para la democracia tiene que ser muy distinta. Lamentablemente, estos mismos días vemos que esos problemas no parecen preocupar demasiado a los responsables políticos, y que las polémicas educativas tienen más que ver con la consolidación de intereses económicos y con la transmisión de la ideología religiosa, al menos en nuestro país.

Durante años he realizado una serie de publicaciones sobre la utilización de los ordenadores en la educación, asunto que me dio también oportunidad de participar en diferentes reuniones, algunas de ellas organizadas por la UNESCO.

Descubrir cómo se construye el conocimiento en diferentes ámbitos me parece que tiene innegables aplicaciones en el ámbito de la educación, porque los profesores siempre

tienen ante ellos alumnos que poseen sus propias representaciones de los asuntos que se les pretende enseñar y el profesor debe tenerlas en cuenta. Por eso hemos realizado diversas investigaciones en el ámbito más propiamente educativo.

En este momento nos encontramos embarcados en un proyecto muy amplio que trata de determinar cómo se enseña el conocimiento sobre la sociedad en la educación obligatoria, primaria y secundaria, y como se podría mejorar. Para ello estamos analizando los libros de texto, la práctica de los profesores y la comprensión de los alumnos. Aunque parece que el conocimiento sobre la sociedad tiene especial relevancia en la educación, pues constituye la base de la formación moral y ciudadana de la que en este momento se habla mucho, consideramos que la organización educativa no contribuye suficientemente a esa formación.

Historia y teoría de la psicología

Junto con estos intereses, me he ocupado también del problema de la explicación en la psicología. He publicado varios artículos sobre este asunto, sobre el constructivismo y la teoría de Piaget. También, me ha interesado la historia de la psicología y en particular la historia del estudio del niño, asuntos sobre los cuales he realizado algunas publicaciones. Además, siempre he concebido el trabajo en la psicología evolutiva como un método para el estudio de la psicología general y del pensamiento de los adultos.

Desde hace años me ha interesado cada vez más la naturaleza de las representaciones o

modelos mentales que los sujetos construyen para explicar la realidad.

Como creo que ya he apuntado anteriormente, me parece que esas representaciones tienen una serie de características generales que se manifiestan con independencia del contenido del que traten. Intento trabajar en clarificar cuáles son los rasgos centrales de las representaciones, aunque reconozco que en este terreno mis ideas no son todavía suficientemente claras. Aun así, tengo la impresión de que buena parte del desarrollo psicológico puede describirse a través de la evolución de esas representaciones que para ser explicadas precisan de esas dos concepciones de la mente humana de las que habla Bruner, un mecanismo computacional y una aproximación cultural. Las representaciones, tal y como las concibo, incluyen elementos cognitivos y motivacionales.

El método clínico

En la mayor parte de mis trabajos he utilizado el método clínico introducido por Piaget para explorar el pensamiento de los niños. Dado que he tenido que enseñar este método a muchos alumnos y doctorandos, y que prácticamente no existen publicaciones sobre el asunto, escribí un libro que se publicó en el año 2001 y que recoge mi experiencia en la utilización de este método.

La enseñanza de la psicología

Debido a que me he dedicado ininterrumpidamente desde hace décadas a la enseñanza de la psicología del desarrollo, he publicado diversos

trabajos para contribuir a esta tarea; entre ellos, *Lecturas de psicología del niño* de 1978, el cual tuvo varias reimpressiones, o *El desarrollo humano*, que ha tenido varias ediciones en España y algunas más en México.

También publiqué un libro de psicología del desarrollo para educadores encaminado a proporcionar la formación necesaria a los profesores de enseñanza primaria y secundaria.

Publicaciones

Examinando el conjunto de mi trabajo, tengo la sensación de que hemos publicado relativamente poco en relación con el número de estudios e investigaciones que hemos realizado. Este trabajo de investigación ha sido posible gracias a que dirigí dieciocho proyectos de investigación subvencionados por el Plan Nacional, el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE), el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), la UNESCO, el Ministerio de Asuntos Sociales o la Comunidad de Madrid.

En resumen, he publicado más de 17 libros, compilaciones de textos y más de 130 artículos. Además, he publicado otros 120 artículos cortos, muchos de ellos en el diario *El País* de Madrid, prólogos, reseñas, artículos para diccionarios, entre otros. También he realizado ediciones de textos, traducciones, así como publicaciones en diarios y revistas, en las cuales se han incluido varias entrevistas sobre mi trabajo.

Conclusiones

Desde que ingresé en la Universidad Autónoma como estudiante en 1958 y desde que entré como profesor en 1967 mi actividad ha estado consagrada totalmente a ella. Hace ya tiempo que tengo reconocidos seis tramos de actividad investigadora, seis periodos de servicios docentes y creo que unos 12 trienios. Durante ese tiempo, nuestras universidades han mejorado en muchos aspectos, pero no en otros. El trabajo docente se ha hecho cada vez más rutinario y burocratizado, de tal manera que apenas queda tiempo para la discusión tranquila entre colegas en seminarios, donde realmente se aprende.

La cantidad predomina directamente sobre la calidad y lo que más se tiene en cuenta del trabajo de un profesor es el número de alumnos que examina. Los estudios de posgrado también se han masificado y burocratizado, y a mi modo de ver han perdido calidad.

Por tanto, creo que ya puedo aportar poco de nuevo a la enseñanza en la Universidad Autónoma. Creo que para no caer en la rutina es necesario iniciar nuevas actividades.