

UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA TRADICIÓN CONSTRUCTIVISTA PARA EL ESTUDIO DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIALES

José Antonio Castorina

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Mél : ctono@netizen.com.ar

Resumen

Este artículo examina los trabajos sobre el desarrollo de los conocimientos sociales desde un punto de vista epistemológico, en tanto extensiones de la tradición piagetiana de investigación. Se muestran las dificultades de las extensiones “literales” y se defiende a las extensiones “críticas” porque permiten revisar algunos de los supuestos de la tradición. Especialmente, se muestra la indagación de los conocimientos sociales en términos de “dominio específico”, revisando la perspectiva clásica de los estadios generales. En segundo lugar, se analizan las contribuciones que vinculan la producción de ideas sociales a los contextos, las prácticas institucionales y las representaciones sociales. Se argumenta a favor de modificar el presupuesto original sobre la relación entre individuo y sociedad. La tesis principal que sostenemos es que la tradición piagetiana se modifica en algunos de los supuestos de su núcleo como consecuencia de algunas investigaciones, pero mantiene su identidad.

Abstract

Title — A critical analysis of the constructivist program for the study of social knowledge

The paper explores research conducted on the development of social knowledge, as extensions of the Piagetian program from an epistemological point of view. It shows difficulties on “literal” extensions of the Piagetian program and it advocates “critical” extensions as they allow reviewing some of the assumptions of the Piagetian program on social knowledge. Reviewing the classical perspective on generalist stages, we particularly consider research on social knowledge in terms of a “specific domain”. We analyze contributions that relate production of social ideas with social contexts, institutional practices and social representations. The paper suggests a modification of original assumptions based on the relationship between individual and society. Our main claim is that the Piagetian program is modified as a consequence of certain works but that its identity is maintained.

Résumé

Titre — Une analyse critique de la tradition constructiviste pour l'étude des connaissances sociales

Cet article examine les travaux portant sur le développement des connaissances sociales d'un point de vue épistémologique, en tant qu'extensions de la tradition piagétienne de recherche. Les difficultés des extensions « littérales » y sont exposées et la défense des extensions

« critiques » est prise car elles permettent de remettre en question certaines hypothèses de la tradition. Premièrement, cet article montre l'investigation des connaissances sociales en termes de « domaine spécifique » en révisant la perspective classique des états généraux. Deuxièmement, il analyse les contributions qui relient la production d'idées sociales aux contextes, aux pratiques institutionnelles et aux représentations sociales. L'article propose des arguments en faveur de la modification du présupposé originel sur la relation entre individu et société. La thèse principale ici soutenue est que la tradition piagétienne voit modifier certaines des hypothèses de son noyau en conséquence de certains travaux de recherche, mais qu'elle maintient néanmoins son identité.

Resumo

Title — Uma Análise crítica da tradição construtivista para o estudo do conhecimento social

Este artigo examina os trabalhos sobre o desenvolvimento do conhecimento social sob um ponto de vista epistemológico como extensão da tradição de investigação piagetiana. Ao mostrar as dificuldades das extensões “literais”, defende as extensões “críticas”, por permitirem revisar alguns dos pressupostos do programa piagetiano do conhecimento social. Ao revisar a perspectiva clássica dos estágios gerais, consideramos a indagação do conhecimento social em termos de “domínio específico”. Analisa-se em seguida as contribuições que vinculam a produção das idéias sociais aos contextos, às práticas institucionais e às representações sociais. Argumenta-se em favor de modificar o pressuposto original sobre a relação entre indivíduo e sociedade. A tese principal que aqui se sustenta é a de que a tradição piagetiana se modifica com alguns dos pressupostos de seu núcleo, mas mantém sua identidade.

Riassunto

Titolo — Un'analisi critica del programma costruttivista nello studio delle conoscenze sociali

Quest' articolo esamina gli studi sullo sviluppo delle conoscenze sociali come estensioni del programma Piagetiano da un punto di vista epistemologico. Il testo espone le difficoltà che risultano dalle estensioni “letterali” e difende le estensioni “critiche” nel senso che permettono di riesaminare alcune delle ipotesi del programma. L'articolo vede lo studio delle conoscenze sociali come un “campo specifico”, riconsiderando la prospettiva classica degli stati generali. Sono anzi esaminati i contributi che legano la produzione di idee sociali ai contesti, alle pratiche istituzionali e alle rappresentazioni sociali. L'articolo argomenta in favore della modificazione del presupposto originale che tratta della relazione tra individuo e società. La tesi principale è che, a causa di alcuni lavori di ricerca, il programma piagetiano vede modificate alcune delle ipotesi del suo nucleo, ma comunque riesce a mantenere la sua identità.

1. Introduction

Durante más de 20 años se ha producido una serie de investigaciones sobre los conocimientos sociales de los niños, que se reconocen de “inspiración” piagetiana: el juicio moral (Kohlberg, 1984, Turiel, 1983, Killen y Nucci., 1995) las instituciones políticas (Furth, 1980) económicas (Berti y Bombi, 1988, Delval, 1989, Faigenbaum, 2000), la estratificación y la movilidad social (Delval, 1994) así como de diferentes tipos de autoridad (Turiel, 1983, Lenzi y Castorina, 2000). Tales investigaciones, aún reconociéndose herederas del pensamiento piagetiano, ofrecen diferencias

significativas en su modo de investigar y de caracterizar los conocimientos sociales, además de los resultados obtenidos. Ahora bien, las indagaciones pueden ser analizadas desde dos puntos de vista epistemológicos: Por una parte, considerar los aspectos más específicamente normativos del conocimiento científico, procediendo a una elucidación de sus conceptos, analizando los criterios de validación de sus hipótesis y estableciendo si éstas últimas alcanzan algún poder explicativo. Muy especialmente, estudiando si la caracterización de la naturaleza y dinámica de las investigaciones psicológicas quedan mejor atrapadas apelando al despliegue histórico de paradigmas, programas o tradiciones de investigación. El otro significado de un problema epistemológico corresponde al análisis de la teoría del conocimiento involucrada en tales investigaciones, en tanto búsqueda del origen y la producción de los conocimientos de los sujetos, en los términos de la relación entre el sujeto y el objeto. Es decir, si los trabajos adscriben a alguna teoría constructivista del conocimiento, a diferencia del apriorismo y el empirismo. Por ejemplo, si al postular la construcción de las nociones sociales de autoridad escolar o de nociones económicas se debe independizar la actividad individual de las prácticas sociales, o si dicha elaboración excluye por definición toda referencia a un conocimiento de "dominio", o cuál es el lugar de las "restricciones" en una teoría constructivista del conocimiento social.

Sin duda, ambos niveles de análisis epistemológico se pueden vincular, en el sentido de que las tesis sobre las relaciones entre sujeto y objeto, la naturaleza del conocimiento de dominio social, sus restricciones y la contextualidad de las situaciones de conocimiento infantil ¿pueden formar parte de una línea piagetiana de investigación sobre la formación de nociones sociales? En este trabajo partiremos de la categoría epistemológica de tradición de investigación, y examinaremos críticamente las indagaciones sobre ideas sociales como posibles extensiones de la tradición piagetiana, en el sentido propuesto por Laudan (1977). Dado que su núcleo programático contiene tesis constructivistas, incluiremos un examen de hasta dónde se han ahondado las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento en la formación de las nociones sociales, dando un nuevo sentido al problema de la especificidad de dominio y a las restricciones en las adquisiciones infantiles. En otras palabras: ¿Qué es lo que hace que un conjunto de investigaciones sobre conocimientos sociales pueda considerarse piagetiano? ¿Con qué criterios contamos para determinar si un grupo de estudios o indagaciones se inscribe dentro de una cierta tradición de investigación? ¿Qué alternativas válidas y fructíferas posee el programa de investigaciones piagetiano-constructivista para extenderse en el dominio de los conocimientos sociales? ¿Cómo reconsiderar una tradición constructivista que asume los desafíos de los contextos y las prácticas sociales?

2. Las investigaciones sobre conocimiento social

En primer lugar, realizaremos una síntesis de la investigación sobre ideas sociales en los niños, caracterizando rápidamente la orientación de las indagaciones durante los últimos veinte años, y por otra parte, la vincularemos con los rasgos principales de las ideas piagetianas referidas a las relaciones entre sociedad y conocimiento individual (Castorina *et al.*, en prensa). A este respecto cabe mencionar que la corriente principal de las indagaciones referidas a los conocimientos sociales de los niños hasta la década de los ochenta reconocía su filiación directa con la psicología genética piagetiana. Es decir, las investigaciones tendieron a mostrar que, por ejemplo, las ideas de los niños sobre la sociedad avanzaban desde una perspectiva

más egocéntrica hacia una objetivación de las relaciones sociales, desde un conocimiento centrado en propiedades inmediatas hacia la consideración de los rasgos abstractos, desde una perspectiva personalizada de las relaciones sociales a su interpretación en forma de sistema. Un caso típico fue Furth (1980), quien consideró que las nociones económicas y políticas dependen de las estructuras cognoscitivas, que se reestructuran en las interacciones con la experiencia. Y, lo que es relevante para nuestro propósito, las adquisiciones sobre estos temas no constituyen un proceso diferente del que se cumple en el conocimiento físico. De este modo, las operaciones intelectuales son concebidas con independencia de las interacciones peculiares a cada campo de conocimiento. Por su parte, Berti y Bombi (1988) no se limitaron a la "aplicación" de las operaciones intelectuales a un ámbito diferente de aquel dónde fueron indagadas originalmente, es decir, los problemas de conocimiento físico y lógico-matemático. Así, a partir de una exploración de las ideas infantiles sobre las actividades económicas, han interpretado los datos en términos operatorios: la correspondencia entre retribución y trabajo o las relaciones seriales mediante las cuales ordenaban los vínculos entre el dueño de los medios de producción, el capataz y los dependientes.

Quizás, la teoría de Kohlberg (1984) fue el más influyente caso de interpretación "de dominio general" para el conocimiento social: la adquisición de los sistemas de pensamiento lógico y de asunción de roles eran condiciones necesarias, aunque no suficientes, para el acceso a los niveles superiores del juicio moral. Es decir, los sistemas globales de pensamiento atravesaban la serie de transformaciones en el desarrollo, caracterizadas por progresivas diferenciaciones e integraciones del conocimiento social. Una conclusión empírica de esta concepción es que el pensamiento individual es una manifestación de un estadio dominante, de modo que los diferentes conceptos sociales o situaciones bajo consideración son subsumidas dentro de la actividad de una estructura global. De ahí que la propuesta de un sistema moral unitario que se construye en las seis etapas provee las justificaciones para el razonamiento de los sujetos en el contexto de conflictos que incluyen un amplio espectro de conceptos sociales y categorías. Los juicios morales llegan a ser más abstractos y diferenciados respecto de la autoridad, las leyes y convenciones existentes.

Durante la década de los noventa, la mayoría de las indagaciones en la psicología del desarrollo ha abandonado dicha perspectiva o ha cuestionado aspectos centrales del proyecto piagetiano. Principalmente, en contra de las tesis de una indiferenciación inicial de los conocimientos físico, natural y psicológico, se ha impuesto un enfoque de "dominio". Particularmente, se ha sostenido en la perspectiva neoinnatista que un dominio es un conjunto de representaciones básicas, relacionadas con un área del conocimiento, sea la física intuitiva, el conocimiento mentalista o el campo matemático. De este modo, se ha considerado que un niño tiene disposiciones de dominio-específico que lo capacitan para procesar diferentes inputs, por lo que las adquisiciones ulteriores son guiadas por principios específicos (Gelman, 1990). Esta perspectiva ha desplazado a la orientación piagetiana de "dominio general" al menos en lo atinente a los estudios sobre la formación de "teorías" mentalistas en los niños, los que ocupan el centro del escenario de los conocimientos sociales junto los referidos a la moralidad (Flavell y Miller, 1998). Si bien no se han reconocido principios específicos a la historia, la economía o las instituciones, los psicólogos cognitivos tienden a considerar estos dominios como una diferenciación a partir de las representaciones mentalistas de los niños (Pozo, 1994). Ha sido frecuente en el enfoque cognitivo la reducción de los

conocimientos sociales de los niños al *social cognition*, entendido como representación del yo, de los otros y de sus relaciones. Actualmente se trataría, en última instancia, del estudio de las representaciones sobre la mente de otro (Delval, 1994). Por su lado, Hirschfeld (1994) sugirió que los niños están predispuestos para categorizar a los seres humanos en ciertos grupos raciales, atribuyendo a sus miembros ciertas propiedades naturales, comunes e inmodificables. En síntesis, los psicólogos neoinnatistas buscaron representaciones innatas derivadas de la evolución natural y a partir de ellas se esbozan explicaciones del cambio conceptual por analogía, por mapeo o por diferenciación entre dominios. Por su parte, en la tradición neo-vigotskyana se consideró al contexto como el foco principal de la investigación de las nociones sociales infantiles, bajo el supuesto de que la naturaleza psicológica de un individuo es inseparable del entramado de relatos y prácticas culturales de que participa.

Ahora bien, algunos continuadores del pensamiento de Piaget han cuestionado el carácter predominantemente descriptivo de los estudios clásicos de nociones sociales, incluso su énfasis en los aspectos puramente lógicos de la construcción cognoscitiva y su desinterés por la especificidad de las interacciones con el mundo social (Castorina, 1990). Por otra parte, se ha producido una significativa modificación en la interpretación de los juicios morales y sus relaciones con otros conocimientos sociales. Como es sabido, el propio Piaget (1932/1997) postuló que los juicios morales heterónomos de los niños no eran independientes de la autoridad, en el sentido de que aceptaban rígidamente las reglas de los adultos, a las que consideraban como externas, fijas y absolutas. Al formular tales juicios, los niños no diferenciaban entre las reglas que tienden a evitar el dolor o el daño a las personas de aquellas que se refieren al orden social. Posteriormente, los niños rechazaban el carácter absoluto de las reglas y afirmaban el carácter grupal de las normas usando los principios de cooperación y respeto mutuo. Justamente, Turiel (1983) criticó aquella indiferenciación inicial de los conocimientos sociales y postuló que los niños conceptualizan de modo distinto las reglas morales y los actos sociales. En un caso, el dominio moral se refiere a los conceptos sobre el bienestar y el derecho de las personas y a las reglas que prohíben los actos transgresores, como robar o matar, en el otro, los conceptos de organización social y las convenciones vinculadas a su funcionamiento. Las reglas convencionales sirven para coordinar las interacciones entre las personas en el sistema social. Según estas investigaciones, los niños hacen juicios morales precoces y separados de los juicios convencionales: a los cinco años no utiliza criterios de heteronomía, como la subordinación a la autoridad, cuándo discuten historias de naturaleza moral (Turiel, 1983, 2002). Esto último conduce a pensar que la comprensión social no es unitaria y los conceptos morales no emergen de nociones originales acerca de las convenciones sociales, el castigo y la autoridad (Helwig, 1995). En esta perspectiva se ha defendido una tesis de conocimiento de "dominio", claramente distinguible de la originada en la perspectiva neoinnatista: su base reside en las acciones significativas sobre los objetos sociales, de modo que los sujetos abstraen sus propiedades por medio de la selección, reconstrucción y sistematización de su experiencia "social" con las convenciones y con actos morales.

Sin embargo, otros investigadores piagetianos han mantenido firmemente la posición constructivista y estructural "libre de dominio" desarrollada por Kohlberg para la formación de los juicios morales, apoyándose en argumentos teóricos y en datos empíricos (Lourenço, 1996). Por su parte, Moshman (1995) ha intentado flexibilizar este enfoque rechazando la universalidad de los estadios para el juicio moral y

abriendo un espacio para la contextualidad de las situaciones en que los individuos interpretan las acciones morales. En un sentido no vinculado directamente a las operaciones, Delval (1994) defiende a los estadios generales que abarcan la formación de cualquier noción social, sea económica, política o escolar. Son constructos o *tipos ideales*, en sentido weberiano, aunque deben apoyarse en datos empíricos. Así, los sujetos de 6 a 10 años explican los hechos sociales en base a los aspectos perceptivos, no comprenden al sistema social como tal, la sociedad es un orden dedicado a satisfacer intereses individuales y las únicas relaciones sociales que conciben son personales. Entre los 10 y 11 años, los sujetos tienden a diferenciar las relaciones personales de las sociales: el vendedor pasa de ser un amigo del niño que provee objetos que satisfacen sus necesidades, a la función de ser vendedor, lo que implica el ganar dinero. El nivel de interpretación personal deja lugar a otro institucional. Finalmente, desde los 14 años se empieza a concebir que hay mundos sociales posibles, pudiendo comprender que las limitaciones en la riqueza y el trabajo dependen de los sistemas sociales y sus modificaciones.

Nuestros trabajos exploratorios se han ocupado de la constitución de hipótesis y aún de "teorías" específicas de los niños respecto del objeto autoridad política y escolar, situando dicha construcción en las prácticas sociales. Es decir, hemos postulado que las explicaciones infantiles sobre la jerarquía, la legitimidad y los límites de las autoridades giran en torno a ciertas hipótesis organizadoras, cuyas transformaciones ponen de relieve una actividad constructiva (Lenzi y Castorina, 2000). En el caso de la autoridad escolar (de una escuela pública) hemos identificado una "teoría" minimalista, según la cuál los niños entre 6 y 9 años explican la legitimidad y los límites de la autoridad escolar por la hipótesis del dueño (la directora logra su titularidad por la compra de la escuela). El dominio o las entidades que constituyen para los niños la autoridad son personas y relaciones entre ellas, incluso observables inventados como el "dueño". Luego hemos identificado un período intermediario en que los niños van abandonando la hipótesis del dueño y se van fortaleciendo la objetividad de las actividades de las autoridades, finalmente, una teoría" maximalista, a los 12 años, según la cuál la jerarquía, la legitimidad y los límites de la autoridad dentro de la escuela se explica por la hipótesis del "cargo". El dominio está ahora constituido por entidades observables y otras teóricas como "cargos", "funciones" o "normas". Estas "teorías" se elaboran durante las interacciones con un objeto simbólico e intencional, de modo que para interpretar el significado social de los actos de autoridad, los niños construyen sus ideas por reorganización de sus ideas y por su diferenciación e integración. Dichas interacciones cognoscitivas no se producen en el vacío social, sino condicionadas por la transmisión de representaciones sociales sobre el mundo político o escolar y por la intervención institucional de la autoridad escolar que tienen como objeto a los niños, a los que colocan en una posición institucional o los disciplinan (Castorina *et al.*, 2001) La actividad cognoscitiva deberá conquistar la objetivación y sistematización de las relaciones sociales superando aquellas limitaciones. En esta perspectiva, el "dominio" no se caracteriza desde el punto de vista del dispositivo mental anterior a las interacciones con el mundo. Se trata, más bien, de las entidades y relaciones pensadas en diferentes niveles de interacción con el objeto social (Castorina y Faigenbaum, 2002)

3. La tradición piagetiana de investigación y los conocimientos sociales

Este breve panorama nos permite plantear algunas cuestiones: ¿en qué sentido las indagaciones mencionadas forman parte de la tradición piagetiana de investigación de los conocimientos? ¿qué es lo que da coherencia a un subprograma de investigación de conocimientos sociales respecto de la tradición original? ¿cuáles son los compromisos irrenunciables que definen el núcleo de una tradición y cuáles son modificables? El enfoque y los resultados de las diferentes indagaciones ¿a qué postulados han renunciado y a cuáles, si los hay, se mantienen fieles? ¿cuáles son las relaciones entre los subprogramas de estudios sociales y la tradición original?

En principio, vamos a vincular a las investigaciones sobre el conocimiento social de los niños con la tradición piagetiana de estudios sobre el desarrollo cognoscitivo. Recordamos que una tradición de investigación es un conjunto de supuestos generales acerca de las entidades y procesos de un ámbito de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben ser utilizados para investigar y construir teorías (Laudan, 1977). Aquella consta de dos tipos de compromisos, uno referido al tipo de entidades y procesos del ámbito de estudio y otro involucra a ciertos principios metodológicos. Más precisamente, una tradición es una secuencia histórica de teorías que surgen y se modifican a partir de un núcleo cuyos compromisos establecen cómo se han de enfrentar los problemas. Dicho núcleo no es verificable dada la amplia generalidad de sus tesis o el carácter normativo de las reglas metodológicas, y además no puede producir por sí mismo las explicaciones detalladas que resuelven los problemas planteados. Este marco conceptual suscita o hace posibles aquellas explicaciones en forma de teorías especiales. Más aún, la relación entre el núcleo y la secuencia de teorías especiales es histórica y no de carácter lógico, por ello puede haber líneas muy diferente bajo los mismos supuestos.

Durante su historia, una tradición enfrenta problemas empíricos que exigen la formulación de nuevas hipótesis o su reformulación, así como cuestiones estrictamente conceptuales referidas a las inconsistencias identificadas durante su despliegue histórico. Algunas de estas cuestiones no se resuelven con solo modificar sus teorías especiales. En este caso hay que retocar algunas tesis del núcleo, en aquellos aspectos que no son esenciales al despliegue de la tradición, en el sentido que al abandonarlos no se afecta la identidad de aquella. Pero cuando la modificación pone en riesgo la realización y la continuidad del proceso de investigación, se ha abandonado la tradición original. Otras modificaciones de la tradición suceden como resultado de su ampliación por nuevas hipótesis o teorías sobre campos de investigación, o su revisión ante las dificultades empíricas o conceptuales. Puede considerarse que las revisiones más profundas se produce cuándo la tradición tiene dificultades en resolver problemas empíricos o cuándo se descubren inconsistencias entre los resultados de las investigaciones y el núcleo. Otro tanto sucede cuándo algunas tesis centrales y derivadas se hacen incompatibles con el saber establecido por la comunidad científica, fuera del programa en cuestión. En comparación con otros enfoques epistemológicos, éste presenta criterios menos vinculados a las ciencias “duras” y hace justicia a las vicisitudes que han sufrido las tradiciones en la historia de la ciencia durante los últimos siglos.

Utilizando con cierta libertad la categoría epistemológica de "tradición" para los estudios psicogenéticos (Castorina, 1993) podemos identificar provisoriamente en su núcleo: 1) Una tesis epistemológica constructivista sobre la formación de los conocimientos originales en la interacción entre sujeto y objeto, en oposición al apriorismo y al empirismo, 2) La teoría de la equilibración de las acciones estructurantes sobre los objetos que pretende explicar la construcción cognoscitiva, que incluye los procesos de perturbación y desequilibrio de los sistemas cognoscitivos y procesos de reequilibración, tales como las abstracciones reflexionantes, las generalizaciones y la formación de nuevos posibles, 3) La hipótesis de los estadios en tanto hay momentos de relativa estabilización en el proceso de equilibración de las actividades estructurantes. Piaget identificó durante casi toda su obra a los estadios por el logro de una estructura operacional. Pero un análisis más ajustado a la perspectiva epistemológica y a la propia teoría de la equilibración dio lugar a una revisión (Piaget y García, 1987). Cada nivel de equilibrio se establece según las situaciones que los sujetos pueden resolver, lo que requiere el uso de fragmentos de sistemas de conocimiento, 4) Las reglas metodológicas más amplias, tales como la aproximación genético-reconstruccionista al estudio de las nociones infantiles, así como el método clínico-crítico de recolección de datos, 5) A diferencia de otros análisis sobre el programa (Roth *et al.*, 2000) consideramos que la inseparabilidad de la construcción individual del conocimiento y las interacciones sociales es parte del núcleo de las ideas piagetianas, en el sentido que la modificación de las ideas de los niños tienen que ver con modificaciones en las relaciones sociales en las que participan (Youniss y Damon, 1992).

Ahora bien, ¿qué rasgos epistémicos de las investigaciones sobre conocimientos sociales se pueden vincular con la tradición piagetiana? En principio, las hipótesis de las investigaciones mencionadas se podrían considerar como extensiones del programa de investigación en tanto han sido suscitadas por algunas de las tesis del núcleo de la tradición, son en algún sentido su "realización" sobre nuevas cuestiones. Ahora bien, tal como hemos mostrado han surgido subprogramas o líneas de investigación diferentes sobre las nociones sociales que reconocen su inspiración en las ideas de Piaget. Se trata de discutir en qué sentido estos subprogramas han llegado a constituir una extensión de la tradición piagetiana y si los resultados de alguna de esas líneas de investigación pueden impactar sobre el núcleo original, dando lugar a una revisión del núcleo que amplíe su capacidad de generar nuevas hipótesis y lo vuelva compatible con los datos empíricos y con las ciencias sociales.

Por lo demás, cabe señalar que las reflexiones piagetianas sobre el conocimiento individual y la sociedad han tenido una débil presencia en las investigaciones clásicas, preferentemente descriptivas, sobre las instituciones política, familiar o económica. Las ideas de Piaget acerca de las relaciones entre el conocimiento individual y la sociedad, aunque bastante irregulares y oscilantes, han sido expuestas en una extensa producción. En *El Criterio Moral en el Niño* (1933/1997) se afirma claramente una relación constitutiva entre la subordinación a la autoridad adulta y las ideas de la heteronomía moral, así como entre la participación de los niños en relaciones cooperativas y sus ideas morales autónomas, posteriormente, y coincidentemente con su preocupación por la constitución de las operaciones intelectuales, se debilitó el interés en relacionar los conocimientos infantiles con las prácticas sociales. Sin embargo, en sus estudios sociológicos mantuvo la tesis de la indisolubilidad de los procesos constructivos y las interacciones sociales. En particular, estableció una relación entre el egocentrismo individual y el

sociocentrismo precientífico, haciendo corresponder a la ruptura de la teoría científica con el sociocentrismo, la reorganización del pensamiento egocéntrico. Hacia el final de su vida, Piaget en colaboración con García (1981), condicionó la formación de las ideas científicas a la intervención de "marcos epistémicos" o concepciones del mundo que condicionan la elaboración de los conocimientos, limitando los tipos de problemas que son "visibles" y los que son invisibles. En términos del conocimiento infantil ello supone situar las actividades constructivas en los entramados de significación social preexistentes a los individuos y que vuelven digno o no de ser conocidos a determinados objetos. Muy poco de ellas han intervenido en el diseño de las investigaciones empíricas y la última perspectiva adoptada (el marco epistémico) ha sido muy escasamente utilizada por los investigadores de los conocimientos sociales.

La mayoría de las investigaciones clásicas en conocimiento social se pueden caracterizar como extensiones "literales" del núcleo de la tradición original. En este sentido, cabe recordar que los estudios sobre el juicio moral representan una fase temprana de la obra piagetiana, mientras que los estudios que dieron lugar al programa maduro se realizaron sobre la constitución de las operaciones en el campo lógico-matemático y físico. Una buena parte de los estudios posteriores sobre el conocimiento social infantil han asumido principalmente las tesis del constructivismo, pero utilizaron solo parcialmente la teoría de la equilibración para explicar la modificación de las ideas infantiles. Es decir, la emergencia de contradicciones, su toma de conciencia y la puesta en marcha de procesos de reequilibración por diferenciación e integración de los conceptos, por medio de las abstracciones y las generalizaciones. Además, los autores afirmaron la interacción entre el sujeto y el objeto, sin avanzar en la búsqueda de su especificidad respecto de las interacciones con objetos físicos y sin considerar las relaciones sistemáticas entre las situaciones sociales y la formación de nociones. No apelaron a las primeras ideas de Piaget referidas a las relaciones entre conocimiento individual y sociedad, ni menos aún a las contribuciones de su última etapa. La teoría de Kohlberg sobre el juicio moral es un buen ejemplo de esto último. Como se ha dicho, para Piaget los valores del niño están funcionalmente vinculados con las diferentes relaciones sociales, con adultos y con pares: para vivir con los primeros los niños necesitan adquirir el respeto por la autoridad y la tradición social, para vivir en un mundo de pares necesitan adquirir respeto mutuo y habilidad para cooperar con los otros. Durante la mayor parte de la niñez coexisten ambos conjuntos de valores morales. El cambio de las ideas infantiles en dirección a la autonomía es una conquista que depende en buena medida de un cambio en las circunstancias de su vida social. Por el contrario, Kohlberg (1984) leyó los trabajos morales de Piaget desde la perspectiva "estructuralista" y centró sus análisis en el nivel de pensamiento, particularmente formal, reduciendo la explicación del cambio moral a una cuestión de modificación en las estructuras cognitivas. Mientras para Piaget el origen tanto del juicio como de la conducta moral se encuentra en la práctica moral con las reglas dentro de las relaciones sociales, para este autor el razonamiento era prioritariamente el agente de la formación de la conducta moral (Youniss y Damon, 1992).

Anteriormente hemos descrito un cambio de orientación en la psicología del desarrollo, desde un enfoque de "dominio general" hacia un enfoque de "dominio específico". La mayoría de los estudios clásicos han interpretado los conocimientos institucionales y morales en términos del acceso a los sistemas más amplios de conocimiento, lo que impidió toda pregunta acerca de la relación peculiar entre el sujeto y el objeto social. Entre las excepciones se destacan las indagaciones de

Emilia Ferreiro acerca de la psicogénesis de la lecto-escritura (1986): en la construcción de los esquemas intervienen los aspectos operatorios, como las correspondencias o las relaciones de parte a todo, pero a la vez las hipótesis infantiles se dirigen a los aspectos del objeto lingüístico. En este enfoque se atiende explícitamente a las dificultades epistémicas que surgen en la interacción entre el niño y el objeto de conocimiento lingüístico. También cabe recordar los estudios de Turiel sobre el conocimiento de "dominio" así como nuestras incipientes indagaciones sobre nociones de autoridad escolar en términos de "teorías" minimalistas y maximalistas (Lenzi y Castorina, 2000). Las investigaciones "clásicas" asumieron la tradición como una herencia estática, sin historicidad. Seguir su "espíritu" hubiera significado avanzar en la elaboración de problemas inéditos o aceptar los desafíos planteados por otras tradiciones, particularmente en el caso de los conocimientos de "dominio". Además, durante la extensión de un programa es preciso, como ha sucedido tantas veces en la historia de la ciencia, reconsiderar las relaciones entre los resultados que se alcanzan y los presupuestos. Sin duda, la interpretación literal de la tradición piagetiana permitió aplicar algunos de los supuestos teóricos y metodológicos a nuevos problemas, alcanzando una significativa descripción de la secuencia de nociones en diversos campos del conocimiento social. Pero al considerarse el conocimiento infantil como puramente individual y al no preguntarse por la naturaleza del conocimiento social, su valor epistémico fue limitado. Por el contrario, para comprender el proceso constructivo hay que responder a los desafíos que supone la presencia de las condiciones sociales del conocimiento o el carácter conceptual y no solo estructural del pensamiento infantil. Por tanto, habría que revisar ciertas tesis del núcleo, por ejemplo, la producción infantil de teorías o conceptos de dominio y sus niveles debería ser tan importante como la formación de los sistemas lógico-matemáticos en la formación de los conocimientos sociales. En este sentido hablaríamos de una equilibración por conflictos y por diferenciación e integración de sistema de hipótesis o teorías. Más aún, la propia equilibración de las actividades cognoscitivas se cumple para un sistema abierto de actividades sobre el objeto, pero que está limitada por "ciertas condiciones de contorno", que nosotros llamaremos más adelante "restricciones", sean las representaciones sociales o las intervenciones institucionales. Es relevante entonces poder incorporar al núcleo las nuevas relaciones que se van determinando entre el conocimiento de los niños y las prácticas sociales.

Obviamente, la tradición cognitivista involucra un supuesto epistemológico neoinnatista en su núcleo, mientras la tradición contextualista oscila entre una interpretación epistemología empirista y otra constructivista. Por su parte, la tradición piagetiana incluye centralmente a la epistemología constructivista, una respuesta teórica a la problemática que orienta a las investigaciones (Moshman, 1995), y además el proceso de equilibración como un modo de precisar el mecanismo de la construcción. Ambas tesis son irrenunciables como enfoques de base, porque al dejarlos de lado se compromete la resolución de los problemas planteados, haciéndoles perder consistencia a las hipótesis producidas. Pero cualquier extensión auténtica de la tradición original hacia el conocimiento social involucra sostener la identidad de la tradición mientras se modifica, dando lugar a una dialéctica entre los diseños y resultados de investigaciones, fallidos o exitosos, con las tesis del núcleo y sus reglas metodológicas.

Algunos de los "subprogramas" para los conocimientos sociales parecen dar muestras de aquel proceso dialéctico, por lo que se pueden considerar como

extensiones no literales de la tradición. En la línea de Turiel y sus colegas se han subrayado los aspectos funcionales de la tradición y la exigencia de una análisis epistemológico del campo de indagación para definir los “dominios” del conocimiento social, así como el intento de incorporar los aspectos contextuales de la formación de ideas. Nuestro propio “subprograma” puede llevar también a una modificación de las tesis de la base, ante los desafíos de estudiar el conocimiento de la autoridad que parece construirse sufriendo fuertes restricciones derivadas de las prácticas institucionales. Además, cualquiera de las extensiones interpretadas como genuinas tendrían que ofrecer una consistencia externa con del estado del arte de los conocimientos en las ciencias sociales. En definitiva, creemos que una indagación puede ser considerada “piagetiana” sólo si logra revisar la tradición, manteniendo aspectos cruciales de su núcleo.

Si evocamos las ideas de Piaget sobre el conocimiento individual y la sociedad, veremos que prestó gran atención a la coordinación intersubjetiva de las acciones, sea como relaciones de subordinación o de cooperación. Los aspectos propiamente culturales estuvieron ausentes, salvo con la introducción tardía del “marco epistémico” que condiciona la formación de las teorías científicas y de las nociones infantiles. Otro tanto sucedió con la especificidad de las prácticas institucionales y su impacto en la producción individual de las ideas. De modo que un análisis propiamente cultural e institucional requería complejizar el modelo piagetiano de la sociedad, basado en la interacción entre individuos y que hemos incluido en los supuestos del núcleo de la tradición. Sin duda, es un desafío para una perspectiva constructivista examinar el rol de los contextos, las representaciones sociales, los valores y las prácticas institucionales en la formación de las ideas infantiles acerca de la sociedad (Castorina *et al.*, 2001). Vamos a mostrar ahora la renovación de la tradición a partir del interés por los aspectos culturales e institucionales en la adquisición de los conocimientos sociales, puestos de relieve en los subprogramas mencionados.

Por un lado, los trabajos de Turiel y sus colegas (Helwig, 1995) parecen tener éxito al otorgar un rol a los contextos sociales en la elaboración de los juicios morales, a diferencia de la versión “clásica” del desarrollo. En la versión de Kohlberg, por ejemplo, los juicios morales son homogéneos o heterogéneos respecto de un contexto que ejerce una resistencia a la activación de la estructura global. En general, se explicó la variación contextual de tales juicios en términos de “factores de desempeño” o de “la atmósfera moral del medio”, es decir, se los trató como si fueran elementos o factores que impiden o facilitan la operación de la estructura global. Se puede considerar que este fue un intento fallido por acomodar adecuadamente las variaciones contextuales en su modelo estructural. Por el contrario, en la perspectiva de “dominio” propuesta por Turiel, el proceso del conocimiento social consiste en la coordinación e integración de conceptos, en lugar de la diferenciación global propuesta por Kohlberg. En esta perspectiva, se trata de una coordinación local de conceptos, específica a las circunstancias, así se han examinado los razonamientos en el contexto de situaciones multifacéticas que contienen componentes de varios dominios. Las experiencias enfrentaban a los sujetos con situaciones “mezcladas” en que los componentes convencionales y los morales estaban en conflicto. Por ejemplo, los niños eran obligados a elegir entre actuar para evitar un daño o para mantener el orden de una clase. Los resultados mostraron considerables variaciones entre los individuos según como distinguan y coordinen los aspectos de las situaciones, enfocándolos desde el punto de vista moral o convencional. El propio desarrollo podría ser visto como un proceso de

comprensión por articulación de conceptos en tanto son aplicados a situaciones sociales complejas. Este modelo, finalmente, está focalizado en cómo el contexto social es representado en el conocimiento social de los individuos y se distingue de la perspectiva contextualista. Esta última considera que el individuo y la situación son indisociables, al punto de que a veces se confunden. En cambio, cualquier modelo constructivista mantiene la interacción entre el sujeto y el objeto, de modo que cada individuo construye sus ideas en condiciones contextuales.

Por nuestra parte, y tomando en cuenta la historia del pensamiento piagetiano, las investigaciones sobre la autoridad política y escolar mencionadas, así como los desarrollos actuales en psicología, hemos intentado incorporar a la tradición constructivista el concepto de "restricción" (Castorina y Faigenbaum, 2002) Este último es un componente crucial del enfoque de "dominio" formulado en la perspectiva cognitivista, ya que cada vez que los investigadores han postulado mecanismos de procesamiento específicos han postulado ciertos principios que operan seleccionando la información relevante. Estos principios son representaciones innatas e implícitas que posibilitan y a la vez limitan el curso del desarrollo en un dominio, por ejemplo el conocimiento físico o psicológico. Claramente, las restricciones son innatas por definición en esta perspectiva y están "dadas" con anterioridad al proceso mismo de elaboración cognoscitiva. Por nuestra parte, hemos asumido una interpretación más amplia del concepto, lo que se justifica por su probable eficacia para interpretar resultados empíricos en la investigación de conocimientos sociales. Lo fundamental es que trasladamos el estudio de las restricciones al escenario de la construcción del conocimiento social, en las interacciones entre el sujeto y el objeto social. Sin rechazar la existencia de algún tipo de restricciones innatas, queremos incluir a las representaciones sociales y las prácticas "institucionales" en el proceso de formación de las ideas infantiles. Nuestra perspectiva captura la doble función que las instituciones y las representaciones de una cultura ejercen en los procesos de conocimiento, la de posibilitarlos y a la vez obstaculizarlos. De este modo, al subrayar la intervención de las restricciones sociales sobre la formación del conocimiento modificamos las premisas piagetianas sobre las relaciones entre conocimiento individual y sociedad.

Primeramente, las representaciones sociales son condiciones esenciales de la construcción de las ideas infantiles sobre la sociedad y constan de creencias y metáforas producidas en las interacciones sociales y en las prácticas institucionales. Dichas creencias constituyen el marco epistémico en el sentido piagetiano, que cumple una función análoga a la desempeñada por los "principios" de la versión innatista, antes comentada, y que canalizan el desarrollo cognitivo. Estamos afirmando la influencia de las interpretaciones "ya existentes en el mundo social", sobre las construcciones infantiles del significado. Así, los niños asimilan las creencias sociales y las acomodan a los fines de elaborar las hipótesis específicas sobre temas sociales. En el caso de los conocimientos infantiles sobre la autoridad escolar, las representaciones (incluidas las metáforas transmitidas por la propia autoridad) inciden en las elaboraciones infantiles. Así, la teoría minimalista incluye la "hipótesis del dueño" como organizadora de las explicaciones sobre la legitimidad y los límites de la autoridad. Ahora bien, la creencia de que "toda cosa tiene dueño" expresa una imagen social vinculada a las prácticas de los adultos y de los niños con el hecho cotidiano de la "dueñidad". Por lo tanto, es plausible considerar que tal representación constituya un marco mediador para el pensamiento infantil, con la que debe contar a la hora de dar su versión "patrimonialista" de la autoridad escolar. Estas representaciones, a la vez, constituyen un obstáculo a vencer durante la

construcción de una perspectiva objetiva de la autoridad, centrada en los cargos (Castorina *et al.*, 1997). Un examen de la formación de las ideas infantiles pone de relieve que aquel marco mediador no es un "exterior" a la dinámica de la equilibración del sistema de hipótesis infantiles, sino que es una de sus condiciones de contorno, orientadora de la construcción. Sin estas representaciones sociales u otras creencias básicas sobre la sociedad que las modifiquen progresivamente no hay elaboración de ideas sobre la sociedad.

En segundo término, hay restricciones que derivan de las interacciones cognoscitivas con el objeto institucional. Es decir el objeto a ser conocido impacta sobre la construcción de las ideas infantiles, limitando la formación en los niños de sólo una gama de hipótesis sobre la normativa de las instituciones en las que participan, tales como la familia o la escuela (Castorina *et al.*, 1997). Se puede mostrar que las respuestas de los niños testimonian que sus interpretaciones están posibilitadas por la intervención de restricciones que imponen las acciones institucionales sobre los sujetos. Así, por ejemplo, se pueden encontrar niños que se centran en el accionar de la autoridad para explicar "qué es portarse mal". Para estos sujetos, portarse mal es que los castiguen. Como dice uno de ellos: "portarse mal es que lo reten...que lo dejen sin recreo, sin jugar, sin salir a la calle..". Es decir, es la imposición misma del castigo lo que funda las malas conductas. No habría mal comportamiento antes de las sanciones. Este tipo de respuestas aparecen en niños del Jardín de Infantes y se encuentran hasta los ocho años. Por el contrario, las respuestas que sostienen que los niños son castigados cuando su conducta viola las normas aparecen desde temprano, no se extinguen y con posterioridad tienden a consolidarse. Desde el punto de vista epistémico ponen de relieve una indiferenciación entre las transgresiones y las sanciones, las que se diferenciaran ulteriormente. Esta última nos permite hipotetizar que la elaboración de significados por parte de los niños es una reconstrucción al interior mismo de las restricciones de la relación de autoridad, de las acciones institucionales dirigidas a los propios niños. No decimos que tales acciones compelen a dar las respuestas mencionadas, ya que siempre hay alguna elaboración en curso, lo que queda probado además, entre otras razones, en la propia diferenciación ulterior entre transgresiones y sanciones.

Un último comentario sobre el requerimiento de consistencia externa propuesto por Laudan (1977) entre el despliegue de una tradición y el conocimiento aportado por otras ciencias. En nuestro caso, si una línea de investigación dentro de una tradición puede evitar inconsistencias con las ciencias sociales. Si consideramos la extensión "literal" de la tradición piagetiana, siendo los conocimientos sociales interpretados como una "aplicación" de estructuras de conocimiento generales, resulta comprensible que no se recurra a las ciencias sociales. Es decir, si los conocimientos sociales de los niños sólo se producen por una estructuración lógica de la información social, los rasgos de las situaciones puestos de relieve por las ciencias sociales no son relevantes para estudiar tales conocimientos. Además, en una gran parte de las investigaciones comentadas no se ha realizado una reflexión epistemológica del dominio social sobre el que piensan los niños. Incluso, el punto de referencia para las ideas de los niños no es la ciencia social, sino el sentido común del propio investigador (Berti y Bombi, 1988). El requisito epistemológico no se cumple. Por el contrario, en las extensiones críticas el recurso a las ciencias sociales es asumido seriamente. En nuestro caso (Castorina *et al.*, 2001) las modificaciones que hemos introducido en las relaciones entre sociedad y conocimiento individual utilizando el concepto de restricción parece compatible con el estado actual de la "teoría de la acción social" (Giddens, 1995; Bourdieu, 1997).

Este enfoque nos permite considerar a los niños como agentes sociales plenos y sugiere perspectivas relativas al modo en que las restricciones sociales operan sobre el conocimiento individual. Bourdieu (1997), por ejemplo, introduce el concepto de *habitus* para referirse a las formas de clasificación procedentes de la incorporación de estructuras sociales en los individuos. Estas clasificaciones se convierten en el principio activo para organizar el mundo social, recordando “que esta capacidad de construir la realidad social es ella misma construida socialmente” (Pág. 164). Hasta los efectos simbólicos del poder impactan en la oscuridad de los *habitus* corporales del dominado, quien sin embargo tiene algún grado de aceptación. Esta problemática y sus interrogantes reaparece, bajo su forma peculiar, en la formación de ideas originales de los niños en contextos dónde las prácticas sociales regladas (escolares o económicas) se convierten en objetos de conocimiento social para los niños. Tales prácticas regladas, incluidas las metáforas sociales acerca de su significado limitan tanto como posibilitan la formación de las nociones sociales. Puede decirse que para las ciencias sociales y para nuestra tradición de investigación psicológica, la tensión entre restricción social y construcción es constitutiva de la relación del agente con el mundo social.

4. Algunas conclusiones

Podemos volver ahora a las preguntas con las que iniciamos este artículo: ¿qué es lo que hace que una investigación sobre conocimiento social sea de raigambre piagetiana? ¿cómo considerar a una tradición constructivista que asume los desafíos de los contextos y de las prácticas sociales?

En primer lugar, hemos tratado de mostrar las diferencias entre una extensión “literal” de la tradición piagetiana de investigación para la indagación de los conocimientos sociales y otra que se atiene más a su espíritu crítico. La primera, si bien realizó un importante relevamiento de las nociones infantiles, ha soslayado la especificidad de las interacciones entre sujeto y objeto social de conocimiento y las condiciones culturales en las que ocurre la elaboración intelectual. En cambio, las extensiones “críticas” de la tradición han intentado responder a los desafíos que se plantea la investigación contemporánea: primeramente, de qué modo dar un lugar al conocimiento de “dominio” en una tradición constructivista, a la que se ha considerado como intrínsecamente asociada con una perspectiva “independiente de dominio”, y habida cuenta de la manifiesta insuficiencia de esta última para dar cuenta de la formación de las ideas sociales en diversos campos. Hemos mencionado el subprograma del grupo de Turiel y nuestras propias indagaciones. Además, y vinculado con lo anterior ¿cómo dar una explicación de la especificidad del conocimiento social en términos de las interacciones constructivas entre el sujeto y el objeto social de conocimiento? Se ha podido mostrar una tensión constitutiva entre la elaboración de las ideas y la intervención institucional o las condiciones culturales, en forma de representaciones sociales y de las situaciones contextuales. Esta relación entre el conocimiento individual y la sociedad guarda una consistencia externa con las propuestas de las ciencias sociales.

En segundo lugar, entonces, las extensiones críticas permiten entablar un diálogo entre los avances de sus investigaciones y el núcleo de la tradición, de lo que parece resultar una revisión de algunas de sus tesis centrales, a los fines de hacerlo compatible con los resultados empíricos y el estado actual de las ciencias sociales. En el caso del supuesto de los “estadios” relativos del proceso de equilibración de los conocimientos, es preciso hablar ahora de niveles en la construcción de “teorías”

o sistemas de hipótesis y no sólo de formación de estructuras operacionales o de fragmentos de estructura. Aquí es crucial reconocer que para producir conocimientos sociales los niños disponen de diferentes niveles operacionales, constituidos en relación con la elaboración de informaciones derivadas del mundo social. Pero tales niveles no se aplican simplemente para producir las conceptualizaciones sobre los temas sociales, sino que más bien se articulan con las teorizaciones específicas.

Además, se impone una perspectiva más rica referida a las relaciones entre individuo y sociedad, que incluya la intervención de fuertes restricciones derivadas de las prácticas institucionales, al menos para la formación de las nociones infantiles sobre instituciones en las que participan directamente, como la escuela o la familia. En la línea de Turiel, el contexto cultural está representado en el conocimiento individual de la sociedad, según el modo en el cual cada individuo coordina los aspectos de las situaciones multifacéticas que experimenta. A su vez, en nuestras investigaciones, las representaciones sociales preexistentes en el mundo social son internalizadas por los niños, pero acomodándolas activamente a los problemas sociales que tiene que resolver. Todo lo dicho reclama ampliar y complejizar la tesis piagetiana de las interacciones sociales. El proceso de equilibración que da cuenta de la progresiva reorganización de las ideas infantiles en diferentes campos de conocimiento social no es un proceso "interno" para el cual habrían influencias sociales que le serían "externas". Las restricciones puestas de relieve son constitutivas de la reorganización del sistema de actividades, justamente porque las condiciones de contorno la posibilitan tanto como la obstaculizan.

Finalmente, las modificaciones introducidas en la tradición de investigación ¿han alterado la identidad del programa piagetiano? Las dos tesis ineludibles de la tradición piagetiana no han sido abandonadas, sino modificadas: la tesis constructivista subsiste como elaboración de hipótesis originales por los niños en aquella tensión constitutiva con las condiciones sociales, las hipótesis de la equilibración cognoscitiva podrían ser revisadas en una perspectiva de sistemas complejos (García, 2001) para dar lugar a las restricciones sociales como condiciones de contorno. Esta tradición mantiene su identidad a través de las modificaciones, a pesar de que va adquiriendo una conformación en la que es muy difícil reconocer la continuidad con la versión original, como ha sucedido en la historia de la ciencia (Laudan, 1977).

Bibliografía

- Berti A. E., Bombi A. S. (1988). *Il mondo economico nel bambino*. La Nova Italia: Florencia.
- Bourdieu P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Gallimard: Paris.
- Castorina J. A. (1990). La cuestión de la especificidad del conocimiento social. *Aprendizaje Hoy*. Año XI, n°20, 69-90
- Castorina J. A. (1993). La psicología genética como una tradición de investigación: problemas y apreciación crítica. *Anuario de psicología*. Universitat de Barcelona. 56, 5-26.
- Castorina J. A., Kohen Kohen, R., Zerbino, M. (1997). Reflexiones sobre la especificidad del conocimiento social. *Anuario de investigaciones*, V, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Castorina J. A., Faigenbaum G., Zerbino M., Kohen Kohen R., Tabbush C., Clemente F. (2001). El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales, *Revista IRICE*. 15, 31-54.

- Castorina J. A., Faigenbaum G., Clemente, F. (en prensa). Conhecimento individual e Sociedade no obra piagetiana. Algumas implicações para a investigação psicológica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre.
- Castorina J. A., Faigenbaum G. (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*. 12(3), 315-334.
- Delval J. (1989). La representación infantil del mundo social. In Turiel E., Enesco I., Linza J. (compls), *El Mundo Social en la Mente Infantil*. Madrid: Alianza Editorial. 245-330.
- Delval J. (1994). Stages in the children's construction of social knowledge. In Carretero M., Voss J.F. (Eds), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 77-102.
- Faigenbaum G. (2000). Los criterios de valor económico en el niño. In Castorina J.A., Lenzi A. (compls.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa. 107-135.
- Ferreiro E. (1986). Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor.
- Flavell J., Miller P. (1998). Social cognition. In Damon W. (comp.) *Handbook of child psychology, Vol. 2: Cognition, perception and language*. New York: John Wiley & sons. 851-898.
- Furth H. (1980). The world of grown-up. Children's conceptions of social institutions. Nueva York: Elsevier North Holland
- García R. (2001). El conocimiento en construcción. Barcelona: Gedisa.
- Gelman R. (1990). Structural constraints on cognitive development. *Cognitive Science*. 14, 79-106.
- Giddens A. (1995). La construcción de la sociedad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Helwig C.C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. In Killen M. and Hart D. (Eds.), *Morality in everyday life*. New York: Cambridge University Press. 166-200.
- Hirschfeld L. A. (1994). Is the acquisition of social categories based on domain-specific competence or on knowledge transfer? In Hirschfeld L.A. and Gelman S. (Eds.) *Mapping the Mind*. New York: Cambridge University Press. 201-233.
- Killen M., Nucci L.P. (1995). Morality, autonomy and social conflict. In Killen M. and Harto D. (Eds.), *Morality in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg L. (1984). Essays on moral development. In *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and row. Vol 2.
- Laudan J. (1977). Progress and its problems. Berkeley: University of California Press.
- Lenzi A., Castorina J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. In Castorina J.A., Lenzi A. (compls.), *La Formación de los Conocimientos Sociales*. Barcelona: Gedisa. 41-58
- Lourenço O. (1996). Reflections on narrative approaches to moral development. *Human Development*. 39, 83-99
- Moshman D. (1995). The construction of moral rationality. *Human Development*. 38, 265-281
- Piaget J. (1932/1997). The moral judgment of the child. New York: Free Press Paperbacks.
- Piaget J., García R. (1981). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. siglo XXI. México.
- Piaget J., García R. (1987). *Hacia una lógica de las significaciones*. Gedisa. Barcelona.

- Pozo I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. In M. J. Rodrigo (comp.) *Contexto y desarrollo social*. Síntesis. Madrid. 227-241.
- Roth D., Slone M., Dar R., (2000). Which way cognitive development? *Theory & Psychology*. 10(3), 353-373.
- Turiel E. (1983). The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge U. Press.
- Turiel E. (2002). The culture of morality. New York: Cambridge University Press.
- Youniss J., Damon W. (1992). Social construction in Piaget's theory, In Beilin H. and Pufall P. (compls), *Piaget's Theory*. New Jersey: Erlbaum. 267-285.
-

El autor

José Antonio Castorina es profesor titular regular en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, profesor de filosofía en la Universidad Nacional de La Plata, magister en Filosofía en la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico y doctor en Educación en la Escola de Posgraduação de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Desde hace 13 años se desempeña como investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentina. A lo largo de su exitosa carrera, José Antonio Castorina ha contribuido a desarrollar el pensamiento en psicología genética y epistemología de la psicología del desarrollo y de la educación en universidades nacionales como extranjeras.

La temática de investigación fué primeramente la formación de nociones sociales en los niños para luego volcar su interés hacia temas relacionados con el cambio conceptual de nociones políticas en niños de escuela primaria. Actualmente se ocupa de los problemas epistemológicos suscitados por las investigaciones empíricas en psicología del desarrollo de nociones morales y sociales.

Entre otros, algunas de sus escritas están publicadas en las siguientes obras : "Introducción a la lógica operatoria de Piaget" (1983) en colaboración con G. Palau. Ed. Paidós, Buenos Aires, "Problemas en Psicología Genética, Miño y Dávila" (1989), EUDEBA, Buenos Aires, "Problemas y Desarrollos en Psicología Genética" (2000), EUDEBA, Buenos Aires, "La formación de los conocimientos sociales en los niños. Problemas teóricos e implicaciones educativas" (2001) Ed. Gedisa, Barcelona; "La Mente Reconsiderada". Homenaje a A. Rivière (2001). Universidad Católica de Chile, Ed. Psykhe, Santiago de Chile.

