

## **La Psicología del desarrollo y la Teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad**

---

José Antonio CASTORINA<sup>1</sup>

### **Resúmen**

El presente artículo analiza cuál es la más aceptable de algunas relaciones que se pueden plantear entre dos programas de investigación: la psicología de las representaciones sociales y la psicología genética, al estudiar conocimientos sociales de los niños. En primer lugar, se exponen las discusiones clásicas que tendían a establecer relaciones de incompatibilidad o de incommensurabilidad entre los programas. En segundo lugar, se presentan recientes investigaciones que ponen de manifiesto como se pueden incluir en la psicología genética a las situaciones contextuales y las representaciones sociales. En tercer lugar, y en base a las indagaciones mencionadas y un cambio en el marco epistémico que orienta las investigaciones, desde una perspectiva escisionista a una perspectiva dialéctica o relacional, se defiende una relación de compatibilidad entre los programas. Es decir, se propone una colaboración entre los programas, los que mantienen sus propios recortes problemáticos y modos de investigar. Se concluye enfatizando el significado de la renovación operada en la psicología genética "renovada" para el estudio del conocimiento social.

**Palabras clave:** Representación Social, Construcción de Conocimiento Social, Marco Epistémico Relacional, Relación de Compatibilidad.

### **Abstract**

This paper discusses which kind of relation is the most acceptable between social psychology and genetic psychology, to study children's social knowledge. In the first place, the classical debates that tend to establish relationships of incompatibility or incommensurability between them. Second, it will be presented recent researches that show how genetic psychology can include contextual situations and social representations. Third, the relationship of compatibility will be defense, appealing to the investigations mentioned above and a change in the epistemic framework guiding research from split to a relational dialectic perspective. Summing up, collaboration between both programs is proposed, which maintain their own cuts and ways to investigate. We conclude by emphasizing the significance of the transformation operated in "renewed" genetic psychology "renewed" for the study of social knowledge.

**Key words:** Social Representation, Construction of Social Knowledge, Relational Epistemic Frame, Relation of Compatibility.

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet). E-mail: ctono@fibertel.com.ar.

## Introducción

Las representaciones sociales se distinguen en aspectos relevantes del conocimiento propiamente conceptual y de las representaciones estudiadas por los psicólogos del conocimiento, ya que son elaboradas a través de la comunicación, de modo que existen dentro de una estructura de lazos asociativos de significación. Y sobre todo, son inherentemente evaluativas y toman forma a través del discurso social, no estando limitadas por los cánones de la lógica argumental de los conceptos. En síntesis, su foco está en el mundo de los valores en adición al mundo de los hechos, lo que introduce una dificultad en la interpretación del desarrollo intelectual: los valores no pueden ser organizados en la secuencia lógica que podría proveer, justamente, la estructura de un estudio realizado en la psicología del desarrollo.

Se afirma la tesis del niño como un actor social (Duveen y de la Rosa, 1992). Entre otros estudios (Moscovici, 1990; Duveen, 1989), mencionamos el estudio de Emler et al. (1987), quien se propuso identificar las expectativas infantiles acerca del comportamiento de los maestros, ante una situación escolar y sus evaluaciones de justicia o injusticia. Además, se vinculó a tales creencias con los grupos de pertenencia definidos por su nacionalidad y extracción de clase. Los niños debían anticipar a cuál de dos niños (uno muy aplicado, aunque poco brillante y el otro todo lo contrario) tendían a premiar los maestros, es decir, si valorarían el esfuerzo o el éxito. Un resultado que puede destacarse es que los niños escoceses de clase trabajadora, tendían a considerar, con mayor frecuencia respecto de los niños franceses de clase media, que el éxito sería recompensado por sobre el esfuerzo en las actividades escolares, y esto sería justo. De ahí que las evaluaciones infantiles de estos comportamientos no pueden ser situadas simplemente en una secuencia lineal que va del pensamiento “prelógico” al pensamiento “lógico”, o del centramiento en aspectos parciales del objeto hacia su sistematización ulterior.

Hay diferencias relevantes entre este tipo de estudios con los realizados por los psicólogos psicogenéticos, los que se han centrado en el proceso de construcción individual de nociones sobre la autoridad, la democracia o la vida económica, poniendo de manifiesto un orden de elaboración que va de lo personal a lo impersonal, de lo simple a lo complejo, del egocentrismo hacia la sistematicidad conceptual, los estudios de psicología social tienen una orientación claramente diferente. Justamente, tales diferencias llevan a plantear el problema de la compatibilidad, incompatibilidad o incommensurabilidad entre los programas de investigación.

Durante la última década del siglo pasado los psicólogos sociales discutieron la cuestión de relación entre la psicología del desarrollo (en adelante PD) y la teoría de las representaciones sociales (en adelante TRS) (Duveen y de Rosa, 1992; Wagner, 1992) cuándo indagaron los conocimientos sociales. La PD a la que se refirieron era la versión tradicional de la psicología genética, ocupada en una reconstrucción principalmente descriptiva de la formación de las ideas infantiles, elaboradas por los individuos sin que intervinieran ni la cultura ni las prácticas sociales (Castorina, 2005). Las comparaciones entre los programas dieron lugar ya sea a la tesis epistemológica de una convergencia entre ambos programas de investigación, en trabajos de Duveen (1997), ya sea a la tesis de una incommensurabilidad en Wagner (1992) o de incompatibilidad (Emler et. al, 1993).

Ahora bien, las investigaciones realizadas en el último decenio en ambos programas de investigación y un cambio de enfoque en la propia PD -en lo que hemos denominado versión “crítica” o “revisitada” de la psicología genética- llevan a repreguntar por las relaciones entre la PD y la TRS. Este problema de las posibles relaciones epistémicas entre los programas de investigación es claramente de orden metateórico, al examinarse la estructura de

esos programas y buscar las razones que justifican alguna de las posiciones mencionadas.

Vamos a rechazar la incompatibilidad y la inconmensurabilidad, vinculadas a las discusiones más clásicas. Para ello, nos colocaremos en la perspectiva “revisitada” o “crítica”, y en base a una diversidad de investigaciones empíricas que conectan a los dos programas de investigación, argumentamos en defensa de la relación de compatibilidad. Para justificarla vamos a postular un marco epistémico relacional o dialéctico que subyace a las indagaciones, una tesis de unidad en las diferencias que preside tanto la investigación de las construcciones conceptuales como la constitución de las RS.

### **La inconmensurabilidad y la incompatibilidad**

¿Cuál es la relación epistémica más sustentable entre los programas de la psicología del desarrollo y la TRS? ¿Se puede hablar de compatibilidad, incompatibilidad o inconmensurabilidad?

Ante todo, consideremos la investigación clásica de conocimientos sociales, en términos de una perspectiva de conocimiento puramente individual. Muchos investigadores del desarrollo han decidido, explícita o implícitamente, ignorar simplemente a la TRS, sin siquiera preguntarse por las condiciones sociales de las ideas de los niños. Otros autores han cuestionado la propia definición de representación social, considerándola vaga e imprecisa (Jahoda, 1988; Delval, 1994), lo que no podemos discutir en este espacio (Moscovici, 1988; Castorina, 2008).

Se ha asumido, en primer lugar, una posición que defiende la inconmensurabilidad de los programas en base a la tesis kuhniana de la inconmensurabilidad “fuerte” entre el modo paradigmático y el modo narrativo o comprensivo de hacer psicología, propuesta por Bruner (1997). Esto es, podría destacarse la diversidad de los sistemas teóricos en que se definen los concep-

tos, así como la inexistencia de situaciones empíricas “neutrales” que permitieran decidir sobre la validez de los programas. Vistas así las cosas, los términos de la TRS al ser comparados con la psicología del desarrollo no se pueden comprender ni traducir a sus términos (como el de “representación social” en el corpus de la teoría psicogenética).

En esta perspectiva, la distancia entre los programas sería insalvable porque sus hipótesis varían sustancialmente de acuerdo a la diferente centralidad de los conceptos de representación en las investigaciones. Esta es la posición de algunos psicólogos sociales. Así, Wagner (1992) ha sostenido que en los estudios de conocimiento social los conceptos explicativos de una teoría pertenecen a un espacio de problemas que los abarca. Así, los conceptos de la “social cognition” quedarían localizados dentro de un nivel de análisis intraindividual, de modo tal que las relaciones sociales quedarían afuera de consideración o serían explicadas reductivamente. Por el contrario, desde el desarrollo de la TRS se han cambiado “el espacio de explicación del individuo hacia lo social” (pág. 13) Se reconoce, entonces, una estructura integrativa, que abre al individuo para situarlo en la cultura y la sociedad, superando sus límites corporales. Según esta perspectiva, se puede evaluar los rasgos de cada programa según el espacio explicativo de base, en contra de comparaciones puntuales de ideas, conceptos y métodos de investigación.

Aunque no lo afirma taxativamente, Wagner parece pensar que el estudio psicológico de las construcciones individuales presenta diferencias insalvables con la TRS, lo que imposibilita un intercambio fértil de conceptos y métodos.

Por su parte, y desde la perspectiva de la TRS, Emler et al. (2003) llegan a interpretar como directamente incompatibles a los programas en cuestión: tratar a los niños como creadores de problemas y como creadores de

respuestas se contraponen decididamente a postular que los problemas ya están planteados y resueltos en la sociedad (las RS). En otras palabras, afirmar que los sujetos se apropian en la comunicación social de las soluciones sociales ya dadas es inconsistente con la tesis constructivista que los sujetos “las construyen” individualmente. El autor no subraya la distancia entre los enfoques sino su contraste, ya que no hay indicadores empíricos de cualquier actividad reconstructiva por parte de los niños. En cambio, hay elementos de juicio para pensar que ellos reiteran la creencia de su grupo social. Por lo tanto, opta por el programa de la TRS, centrado en el estudio de los conocimientos sociales como determinaciones que van desde las RS hacia las creencias infantiles.

Por nuestra parte, preferimos utilizar la categoría de “marco epistémico” (en adelante ME) para el análisis de las relaciones entre los programas, que resulta más abarcativa respecto del “espacio de problemas” propuesto por Wagner, al incluir aspectos filosóficos de orden ontológico y epistemológico con su trasfondo social. Para Piaget y García (1982), un ME es una concepción del mundo que expresa relaciones sociales y culturales, y constituye el sentido común de los investigadores en un momento histórico, orientando la actividad científica. Su intervención en las investigaciones consiste en posibilitar el planteo de ciertos problemas en su campo, a la vez que hace “invisibles” a otros, orientando la investigación en una sola perspectiva metodológica o bien dando lugar a su diversidad.

Precisamente, una tarea relevante de la crítica epistemológica “interna” de la psicología del desarrollo es hacer explícitos a los presupuestos a los fines de evaluar sus efectos en la investigación. En este sentido, evocamos el ME de la escisión, propio del pensamiento moderno (Taylor, 1995) que separa ontológicamente la representación y el mundo, la mente del cuerpo, o el individuo de la sociedad; y además disocia epistemológicamente la observa-

ción con respecto de la teoría, y en ocasiones promueve explicaciones causales lineales de la adquisición de las ideas.

Más que una teoría filosófica explícita, se trata de una estrategia intelectual que al integrarse a la vida cultural circuló en los diversos ámbitos académicos y fue asumida de un modo más o menos implícito por buena parte de los psicólogos hasta hoy (Overton, 1998; Castorina, 2002). Muy especialmente, la disociación del individuo de la sociedad se ha impuesto con notable fuerza a los psicólogos y a otros científicos sociales al ser una derivación histórica del proceso civilizatorio (Elias, 1989). La creencia en el *homo clausus*, en tanto resultado del proceso de individuación, impide al investigador el distanciamiento que le permita situarse en un sistema de interrelaciones conocimientos sociales. Ello se pone de manifiesto en la psicología cognitiva del procesamiento de la información y en los estudios piagetianos clásicos sobre conocimientos sociales.

Según lo dicho, la “personalización” de la vida social e histórica, el carácter benefactor de la autoridad política o la interpretación esencialista de la nación, se explican en los estudios de psicología del desarrollo como resultado del proceso constructivo realizado por un sujeto irremediamente solitario, y situado en una posición de exterioridad respecto de los hechos sociales. Tales rasgos del conocimiento social dependen del egocentrismo intelectual en el programa piagetiano o del nivel preoperatorio de la elaboración del conocimiento social.

Pero el ME de la escisión no solo subyace a la psicología del desarrollo que hemos descrito, sino también a las investigaciones de la TRS que rechazaron cualquier actividad intelectual a los individuos, reconociendo como única actividad la que ocurre en la participación de los niños en la comunicación de las RS (Emler et al, 2003) De este modo, está interviniendo una aguda

disociación, en el espíritu de Durkheim, entre individuo y sociedad. La pertenencia social de los individuos determina unívocamente sus creencias, las que se interpretan como variables dependientes, en los términos de las explicaciones causales (Wagner, 1992).

Al adoptar el ME de la escisión, estos psicólogos sociales y los psicólogos del desarrollo que solo consideran al sujeto solitario, se pueden considerar como incompatibles, o bien como inconmensurables, como se ha visto. En ambos casos se recurre a una explicación del conocimiento social por procesos puramente individuales que producen ideas en un orden secuencial y universal o bien a una determinación causal desde el grupo de pertenencia hacia las creencias individuales.

### **Estudios recientes que vinculan la TRS y la PD**

La investigación tradicional de los conocimientos sociales en la PD se ocupó de mostrar la construcción de individual de nociones, según un orden de menor a mayor grado de abstracción y sistematicidad, independientemente de alguna intervención de las prácticas sociales (Castorina, 2005). Sin embargo, diversas indagaciones actuales han puesto de manifiesto una notoria insatisfacción con una explicación del conocimiento en términos exclusivos de la conceptualización individual: la persistente “personalización” en la caracterización de la autoridad política y de los fenómenos históricos, se contraponen con la tesis de una construcción progresiva del pensamiento. Así, los niños y adolescentes tienden a considerar que la autoridad presidencial concentra el poder, se ocupa de hacer el bien, no tiene límites en su accionar, salvo morales (Lenzi y Castorina, 2000); o la interpretación de la historia centrada en las intenciones individuales, por ejemplo que la conquista de América se debe a las ambiciones y rasgos personales de los actores históricos, en niños y adolescentes. Además, otras indagaciones han puesto en evidencia la creencia ampliamente difundida en los conocimientos históricos, de que la nación existe desde la apa-



rición del hombre, incluso antes de la aparición del hombre. Un protocolo de un niño de 14 años: “Bueno, no....Nación somos desde siempre... (El entrevistador) ¿Pero no hay una fecha que vos digas que a partir de ese momento somos una nación? No, no, no” (Carretero y Kriger, 2006, pág. 189).

El hecho es que la “personalización” y la noción sustancialista de “nación” siguen apareciendo en las respuestas de los sujetos, incluso más allá del avance conceptual, y muestran una resistencia a su modificación argumentativa. Las características de las respuestas –en el propio desarrollo e incluso en sala de clase- indican la existencia de rasgos que parecen irreductibles a los caracteres propios del proceso genético de los sistemas conceptuales, como la diferenciación o integración de las ideas. Los trabajos parecen mostrar una polifasia cognitiva entre procesos de elaboración conceptual y la apropiación de creencias colectivas. Hay indicadores en las respuestas de los niños de la vigencia de conocimientos ligados a la vida familiar, al anclaje en la memoria social, a creencias de conjunto sobre una sociedad naturalizada: que el presidente sea “benefactor”, su carácter fuertemente moralista y personalizador, lo que se encuentra también en la interpretación de la historia. En síntesis, las indagaciones recientes en PD parecen sugerir la intervención de las RS en la formación de nociones (Castorina, 2008).

En un sentido más preciso y con una base empírica rigurosa, otras indagaciones (Psaltis, Duveen, 2007; Psaltis et al, 2009) ponen de relieve que la propia PD, aún conservando un espíritu piagetiano “estructural”, puede incluir en sus investigaciones a las representaciones sociales. Además, se ha mostrado que las actividades constructivas de los individuos son condiciones para la intervención de las RS en experiencias de origen piagetiano (Leman y Duveen, 1999). Por otra parte, otras indagaciones vinculan estrechamente la formación conceptual en conocimientos sociales y sus condiciones, en las prácticas sociales y en las RS.

En primer lugar, los estudios de Leman y Duveen (1999) han establecido que las identidades de género proveían un código para que los sujetos se muevan en las interacciones que se ocupan de una cuestión moral, y dando una dirección a la argumentación moral. Ellos caracterizaron la intervención de las interacciones sociales basadas en la identidad de género sobre los juicios morales infantiles, a propósito de situaciones problemáticas. Particularmente, describieron el interjuego entre la autoridad de status, debida a las RS de género, y la autoridad epistémica, referida a la mayor racionalidad de los argumentos basados en la reciprocidad y el respeto mutuo. Según sus resultados, cuando la segunda autoridad es esgrimida por una niña cuyo pensamiento es autónomo ante un varón heterónomo, es más difícil que éste acuerde con sus argumentos, en comparación con los casos donde los participantes eran del mismo género o la autoridad epistémica era representada por un varón ante una niña. Los autores concluyen que la intervención de las RS en la resolución de problemas morales involucra aspectos del desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas.

En segundo lugar, los estudios de Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson & Psaltis (2003) reinterpretaron los estudios sobre interacciones de pares respecto del juicio moral, identificando los estilos de argumentos –en tanto recursos simbólicos- utilizados por los niños ante el problema planteado por el investigador. Así, cuando las niñas apelan a argumentos de reciprocidad frente a los argumentos de heteronomía de los niños, quienes hacen valer su posición de género, las RS suministran una orientación para que los sujetos interpreten la situación, les proveen “[...] un código para manejar la conducta de sus interacciones con otros niños.” (Zittoun, Duveen, et al., p. 424). Las RS no operan respecto de un individuo que tiene que asumir en soledad un curso de acción, sino en situaciones microgenéticas de interacción entre pares: “tales conductas podrían ser descritas en términos de posicionamiento en el nivel interpersonal” (p. 424).

Esos mismos autores nos muestran que en situaciones de negociación para la resolución de problemas, interviene un juego de restricciones, entendidas en los términos de condiciones limitantes y posibilitantes. Por una parte, los estilos de argumentación a los que apelan los sujetos están limitados por las RS de género, que marcan fuertemente lo que se puede pensar sobre los problemas que se enfrentan; por otro lado, la competencia de cada interlocutor, esto es, la habilidad de adaptar un punto de vista autónomo entre otros estilos argumentativos que son en sí mismos recursos simbólicos. Se abre un espacio para el desarrollo cognitivo junto a las RS que restringen las interacciones sociales dirigidas a la resolución conjunta de problemas.

Además, Psaltis y Duveen (2007) retomaron los trabajos en conflictos socio cognitivos de la escuela Socio Cognitiva de Ginebra, dirigidos a promover el progreso individual, y los reexaminan a través del análisis de micro conversaciones. Así, es posible identificar formas de interacción que promueven u obturan las reorganizaciones de la noción de sustancia, en niños y niñas con diferentes niveles de avance en la argumentación. De este modo, retorna a la distinción piagetiana de constricción y cooperación, preguntándose qué tipo de conversaciones facilita las relaciones simétricas entre los protagonistas. Con rigor y elegancia en el análisis de los datos, demostraron que no toda relación de pares genera conflictos constructivos, que algunas de ellas dan lugar a relaciones asimétricas. Las conclusiones son relevantes para un psicólogo del desarrollo: en aquellas conversaciones hegemónicas por las expectativas provenientes de RS de género, hay poco espacio para el despliegue explícito de conflictos cognitivos; en cambio, allí donde las microconversaciones eluden las expectativas vinculadas al género, los conflictos socio cognitivos son más activos y dan lugar a procesos de reflexión.

En tercer lugar, otros estudios (Duveen y Psaltis, 2007; Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009; Psaltis y Duveen, 2007) enfocaron los procesos

de construcción de estructuras operacionales piagetianas en su interrelación con los contextos dónde se producen. Se analizan los modos de comunicación en las interacciones conversacionales (microconversaciones) luego del pre- test que identifica al nivel de interpretación de la conservación de líquidos.

Finalmente, se estableció en los postest si hay o no avances en los sujetos. Dichas interacciones se realizan entre pares de niños y niñas. Se trata de niños y niñas que han alcanzado diferente nivel de resolución de un problema de conservación de líquidos, considerándose simultáneamente la asimetría epistémica (los niveles de comprensión de la conservación) y la asimetría de status (las diferencias de género de los sujetos). El análisis permitió distinguir varios tipos de conversación (Duveen y Psaltis, 2007): 1) No- conservador, en que el niño no conservador puede convencer al conservados; 2) No- Resistencia, donde el niño no conservador no ofrece resistencia al argumento del conservador; 3) Resistencia, donde el niño no conservador afirma un argumento para sostener su posición durante la interacción; 4) Reconocimiento explícito: el niño no conservador da explícitas muestras de que ha comprendido la noción de conservación, dando un argumento que no se ha escuchado dar al niño conservador. Este tipo es encontrado más frecuentemente cuándo una niña dialoga con el par niño no conservador, es decir donde las asimetrías (de status y epistémica) se encuentran simultáneamente en conflicto. Así, las niñas conservadoras utilizan por lo general un estilo interrogador en la conversación con el niño no conservador, dando lugar a que ambas asimetrías generen un avance genuino del niño no conservador, testimoniado en el pos-test. Por su parte, si el niño es conservador y la niña es no conservadora, el estilo utilizado por el niño es asertivo, por lo que la niña no era desafiada a repensar su producción, generando conversaciones de no resistencia. Y lo que es crucial para nuestra discusión: además de otros componentes, se determina que las representaciones sociales (de género) contribuyen a la conformación del campo en el que los individuos alcanzan a interiorizar sus operaciones intelectuales. Es de-

cir, al introducir las representaciones sociales, se establecen una perspectiva triádica para el desarrollo intelectual: las interacciones del sujeto con otro respecto del objeto de conocimiento.

El sujeto epistémico de la psicología piagetiana se convierte, en estos estudios, en un sujeto psico-social: un sujeto que participa en relaciones triádicas, donde las asimetrías juegan un rol constructivo. Aquí, las RS de género modulan las interacciones constructivas, que dan lugar a la reflexión individual de la conservación (Zitoun, Gillespie, Cornish y Psaltis, 2007) Se puede esperar que si esto último sucede con las operaciones lógicas y para la argumentaciones del pensamiento moral, algo similar ocurra para los conocimientos sociales enfocados como adquisiciones propiamente conceptuales, vinculados al dominio de las interacciones sociales con el objeto (conocimiento histórico, político o sobre la autoridad escolar).

### **La tesis de la compatibilidad**

En base a los estudios tradicionales, se ha afirmado que los programas de la psicología del desarrollo son incompatibles o inconmensurables con la TRS. Considerando los estudios recientes, incluidos el que vamos a presentar en este apartado (Barreiro, 2012), defenderemos, en cambio, su compatibilidad. Dicha compatibilidad se justifica en base a la tesis de un mismo ME relacional que preside las investigaciones constructivistas en la psicología del desarrollo y las que despliegan el núcleo de la TRS.

La obra de Moscovici (1984) y de Jodelet (1996) Duveen, (2001) Markova, (2003) o Jovchelovitch, (2006), han situado a las RS en el ME relacional o dialéctico, rechazando cualquier dualismo entre individuo y sociedad, sea el cognitivismo psicológico o la sociología de Durkheim. Claramente, se ha mostrado que la producción simbólica se da en las interrelaciones entre sujeto individual, el otro y el mundo-objeto, de modo tal que una RS emerge en

un sistema de acción y comunicación dialogal. En el caso de los conocimientos sociales, Leman y Duveen (1996) han articulado los componentes disociados en el ME de la escisión: las identidades de género “restringían” la elaboración de ideas morales, ya que proveían del código para manejar las interacciones entre los sujetos ante una cuestión moral y le daban una dirección a la argumentación individual de la situación. Incluso, en la ontogénesis de la apropiación de las identidades de género hay una influencia del desarrollo de las capacidades individuales, esto es la representación social que preexiste a los bebés no es interiorizada ni absorbida por ellos. Cuando un niño está en pleno proceso de asumir su identidad de género vinculada a las representaciones sociales, lleva a cabo una actividad individual de conocimiento y renegociación de los significados (Lloyd y Duveen, 1992; Duven y Lloyd, 2003).

Nuestro propósito es poner de relieve que la propia psicología del desarrollo de los conocimientos sociales puede insertarse en un ME relacional, lo que permitiría establecer un diálogo con la TRS u otorgar un lugar a las RS en sus explicaciones, en contra de la tesis de la incompatibilidad o la inconmensurabilidad.

La tradición de investigación piagetiana ha sido interpretada “literalmente” por los psicólogos que han investigado los conocimientos sociales de modo descriptivo y desconociendo sus condiciones sociales. En cambio, se puede proponer un constructivismo *crítico* orientado por un ME dialéctico, que vincula constitutivamente el conocimiento individual y sus condiciones sociales, retomando la herencia de Piaget en el *Juicio Moral* (1997), de los *Estudios Sociológicos* (1995), y de la más reciente *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (escrito con R. García, 1982), recuperando aspectos centrales de su núcleo y procediendo a ciertas revisiones.

Hemos caracterizado (Castorina y Faigenbaum, 2002; Lenzi y Castorina, 2000) la especificidad del “dominio social” por las interacciones no solo epistémicas sino sociales entre el sujeto y el objeto; hemos formulado la tesis de una “tensión” constitutiva entre la construcción individual de los conceptos (de gobierno, de autoridad escolar, de sanciones y castigos escolares, entre otros) y las prácticas sociales (sobre todo cuándo el sistemas de prácticas disciplinarias y normativas intervienen sobre la actividad cognitiva), así como los significados sociales de esas prácticas, las representaciones sociales. Los conceptos infantiles se elaboran modulados por las prácticas sociales que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen. A diferencia del constructivismo *literal*, nuestro enfoque de una dialéctica entre las condiciones sociales y la actividad individual es consistente con las teorías de la acción social que postulan un agente social activo bajo la presión social (Bourdieu, 1997).

Los trabajos mencionados en el párrafo anterior ponen de manifiesto que las actividades constructivas, tanto en el plano de las operaciones intelectuales como en la formación de nociones morales, involucran a la vez una actividad cognoscitiva constructivista y situaciones contextuales, de tipo conversacional, o de intervención de representaciones sociales. Por nuestra parte, diversos trabajos sobre conceptos sociales (Helman y Castorina, 2005; Barreiro y Castorina, 2006; Lenzi y Castorina, 2000) sugieren -sin un estudio metodológico preciso- que las RS (e incluso su horizonte ideológico) están presentes en la construcción conceptual. Ya se ha mencionado que las respuestas de los niños y alumnos indican la vigencia de conocimientos asociados a la vida familiar o a fenómenos de adhesión y rechazo afectivos a figuras políticas, que no parecen ser construcciones puramente individuales. Recientemente, se ha mostrado que la justicia inmanente estudiada por Piaget sería el resultado de la elaboración intelectual de un saber preexistente en la cultura, la ideología de la creencia en el mundo justo (Barreiro, 2007).

Muy especialmente, destacamos la investigación empírica de Barreiro (2012) que ha puesto claramente de manifiesto una coexistencia de un proceso constructivo y una apropiación de una creencia social. En base a la lectura de pequeñas narrativas dónde un niño transgredía una norma de la vida cotidiana, los sujetos debían responder cómo castigar al niño transgresor, y luego debían elegir el castigo más justo entre los propuestos por otro niño. Los resultados muestran que las respuestas adoptan diversos enfoques: las retribucionistas (una cierta proporción entre el castigo y el daño producido); la utilitarista (el castigo se funda en su utilidad futura), que puede tener una finalidad preventiva (el castigo es justo porque evita que la transgresión se reitere) o una resocializadora (se evita la reincidencia por la educación); justificaciones mixtas (las justificaciones se basan en tesis tanto retribucionistas como utilitaristas).

Los resultados muestran que las justificaciones retribucionistas y las mixtas se encuentran en todos los grupos de edad y las utilitaristas se presentan desde los diez años. Los niños y los adolescentes apelan fundamentalmente a los mismos argumentos. Esto supone que la actividad reconstructiva individual se encuentra restringida por el hecho que los niños viven en un sistema de castigos cuya justificación retribucionista tenderían a internalizar, de modo no reflexivo. Incluso las justificaciones mixtas llegan a ser dominantes en los niños mayores, y esas justificaciones corresponden a la apropiación de un modo de justificación que predomina en la sociedad. En términos generales, se puede pensar en la coexistencia de dos modos de conocimiento: se observa, por un lado, que los argumentos utilitaristas avanzan en la construcción conceptual desde la finalidad de la prevención, en los niños, hacia la finalidad la resocialización por educación, en los adolescentes; por otro lado, la justificación del castigo esgrimidas por los niños y adolescentes (retributivas, utilitaristas y mixtas) no permiten afirmar un pasaje de estados de menor a mayor validez, ya que ninguna es abandonada ni se integra en las otras (Barreiro, 2012).



En general, encontramos una “polifasia” en el conocimiento político o histórico, constituido por conceptos e hipótesis infantiles, pasando por informaciones escolares, hasta aquellas creencias de la vida cotidiana y las ideologías. Una convivencia, a veces conflictiva, entre diferentes clases de conocimiento, sean las RS y los saberes conceptuales, así como diversas racionalidades. Más aún, nuestra hipótesis central es que las RS no solo conviven con la construcción individual de conceptos –de autoridad política y escolar, nación, democracia representativa- sino que “restringen” a esta última. Es decir, constituyen (las RS o su horizonte ideológico) un saber social del que no pueden prescindir los niños y alumnos en su construcción conceptual. De este modo, estamos lejos de la exterioridad de la cultura que “estimula o frena” la elaboración individual. Las RS son parte de la construcción conceptual de cada individuo, en la medida que son las condiciones que posibilitan el conocimiento (son una materia prima de la elaboración intelectual) y limitan lo que se puede pensar autónomamente (por ejemplo, la versión benefactora del presidente dificulta la construcción conceptual del sistema político).

Pero es crucial para nuestra posición de psicólogos del desarrollo no considerar a las RS como una mera materia prima para la elaboración “cognitiva” de un sujeto puramente epistémico. Aunque una perspectiva constructivista no se ocupa de la constitución de la subjetividad social, es imprescindible contar con esta última, reconocer en la actividad de elaboración conceptual al sujeto comprometido con su identidad social, vinculada a las RS (Lloyd y Duveen, 2003) Debemos abrir la teoría psicológica a la imbricación del sujeto social en la actividad constructiva, la que además es consistente con nuestra tesis de la interacción social del sujeto y el objeto para los conocimientos sociales (en los intercambios reglados, en las interacciones con los dispositivos institucionales, en la apropiación de las creencias colectivas).

### Una nota final

Hay que concluir que si bien el tema del desarrollo es común a los dos programas, el de las TRS y el constructivismo *crítico* (Duveen, 1997; Castorina, 2005) la psicología del desarrollo utiliza una perspectiva individual, mientras la psicología social aplica una perspectiva social. Puede afirmarse que las indagaciones que combinan ambos enfoques son aún excepcionales (Barreiro, 2007, 2012; Lloyd & Duveen, 1990; Leman & Duveen, 1996; Psaltis & Duveen, 2006; Psaltis, Duveen & Perret-Clermont, 2009).

Según nuestra postulación, las hipótesis de un programa no implican la negación de las que corresponden al otro. Esta compatibilidad se basa en un marco epistémico relacional, que involucra la interacción dialéctica entre individuo y sociedad, así como una construcción del sujeto (individual o social) y del objeto (Castorina, Clemente y otros, 2005). Lo que tenemos son focalizaciones en la investigación empírica en cada programa, respecto de determinadas temáticas, desde problemáticas diferentes y con la peculiaridad del recorte los problemas y los procedimientos metodológicos.

Se ha visto que el tema del desarrollo es común a la TRS y a la PD, sus preguntas y su metodología de investigación son bien diferentes. Sin embargo, el hecho de postular un marco epistémico compartido permite que las hipótesis de un programa no impliquen la negación de las que corresponden al otro.

Un corolario de lo dicho: hay elementos de juicio para sostener desde la TRS la tesis de que las creencias se construyen históricamente y se imponen a la consciencia individual, aunque sin determinarla unívocamente. De este modo, el estudio de las creencias sociales rechaza cualquier secuencia lineal y universal de desarrollo. De ahí que un programa constructivista de la psicología del desarrollo ganaría en utilizar el concepto de RS: le permitiría

abandonar la exclusividad del sujeto epistémico, reconociendo explícitamente al sujeto de la identidad social, y haría factible situar a las ideas de los niños en un marco histórico, debido a la naturaleza sociogenética de las RS. Se puede afirmar, entonces, la actividad constructiva individual de las ideas sociales, pero sin buscar una secuencia universal de ideas sobre el mundo social o un orden descontextuado de estructuraciones del mundo social.

En particular, los estudios psicogenéticos sobre la adquisición de conocimientos sociales dejan un lugar para las creencias sociales vinculadas a la memoria colectiva y a la historia que las configura. Estas intervienen, modulando la construcción individual de las ideas sociales. Gracias a esta contribución podríamos también asumir un genuino constructivismo “situado” que reconoce el carácter histórico de sus condiciones sociales. Se trata, claramente, de una renovación de los estudios de psicología genética, los que recuperan el espíritu piagetiano de la articulación dialéctica del sujeto y el objeto de conocimiento, así como la interacción social presente en la actividad conceptual. Pero también incorporan a la teoría los aspectos vinculados a la participación del sujeto en las prácticas sociales y en los contextos donde intervienen las representaciones sociales.

Por otra parte, hacemos un comentario sobre la polifasia cognitiva, cuyo reconocimiento por la PD ha sido insistentemente promovido por Duveen (Castorina, 2010) Es relativamente frecuente que los psicólogos sociales utilicen dicha categoría poniendo en tensión y en conflicto al conocimiento científico con el conocimiento de sentido común, pero admitiendo raramente la construcción individual de conceptos. En diversos textos (Moscovici, 1990) las nociones estudiadas por la PD, referidas al mundo natural o social, son interpretadas como indicio de RS apropiadas por los sujetos. En ocasiones, parece insinuarse que los conocimientos individuales son adquiridos de manera inmediata y uniforme, sin demasiadas interacciones y esfuerzo. Por el contrario,

las investigaciones en la PD muestran un prolongado esfuerzo intelectual y una reorganización de las ideas. Este reconocimiento es imprescindible para incluir la elaboración cognitiva de los niños en el trabajo representacional que esta en el centro de su reconstrucción de las RS. En este sentido, la TRS se beneficiaría de la aceptación explícita de los avances en la investigación de la PD.

Finalmente, los argumentos basados en la renovación de las investigaciones empíricas y sobre todo en la reflexión que ha explicitado el marco epistémico –sean los supuestos escisionistas o los relacionales- y su intervención sobre la investigación de los programas de investigación, permiten echar luz sobre las dificultades que inevitablemente surgen cada vez que se intenta vincular a la PD con la TRS. Podemos sostener, como conclusión, y siguiendo a Leman (2011) que ahora no se trata simplemente de un diálogo entre los psicólogos sociales y los del desarrollo, sino de una genuina colaboración, bien fundada. Esta última se da entre programas de investigación que se van modificando en su despliegue histórico, en la formulación de problemas y de hipótesis, y alcanzan un nivel de reflexión metateórica que llega a identificar un marco epistémico compartido.

## Referencias

BARREIRO, A El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos, **Estudios de Psicología**, Vol. 33 (1) 67-79, 2012.

BARREIRO, A e CASTORINA, J. A. Relaciones entre la noción de justicia y la creencia colectiva en el orden del mundo. Una introducción a las creencias infantiles, **Anuario de Investigaciones**, Vol. XIV, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 167-176, 2006.

BARREIRO, A. **La Justicia Inmanente y la Creencia en el Mundo Justo: Relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales**. Director: Dr. J. A. Castorina, Co-Directora: E. Zubieta. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2007.

BOURDIEU, P. **Méditations Pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

- BRUNER, J. Celebrating the divergence: Piaget-Vigotsky, **Human Development**, 40, 63-73, 1997.
- CARRETERO, M e KRIGER, M. La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas, In CARRETERO, M.; ROSA, A. e GONZÁLEZ, M. F., **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Buenos Aires. Paidós, 2006.
- CASTORINA, J. A e FAIGENBAUM, G. The epistemological meaning constraints in the development of domain knowledge. **Theory and Psychology** (Londres) vol. 12, No. 3, 315-334, 2002.
- CASTORINA, J. A. El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo, en **Psykhe**, 11 (1), 15-27 Universidad Católica de Chile, 2002.
- CASTORINA, J. A. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, In CASTORINA, J. A. (Org.) **Construcción Conceptual y representaciones sociales**. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2005.
- CASTORINA, J. A. El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. **Cadernos da Pesquisa**, V. 38, No. 135, 757-766, set/dez, 2008.
- CASTORINA, J. A. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, In CASTORINA, J. A (Org.) **Construcción Conceptual y representaciones sociales**. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2005.
- CASTORINA, J. A. The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. **Papers on Social Representations**, Vol. 19, 17.1 - 17.20 (<http://www.psych.lase.ac.uk/psr/>), 2010.
- CASTORINA, J. A; BARREIRO, A e CLEMENTE, F. La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales, In CASTORINA, J. A (Org.) **Construcción conceptual y representaciones sociales**. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2005.
- CASTORINA, J. A; CLEMENTE, F e BARREIRO, A El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales”, In CASTORINA, J. A (Org.) **Construcción Conceptual y Representaciones Sociales**. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2005.
- DELVAL, J. **El Desarrollo Humano**. Madrid. Siglo Veintiuno. 1994.
- DUVEEN, G e DE LA ROSA, A. M Social Representations and the Genesis of Social Knowledge, **Ongoing Production on Social Representations-Productions Vives sur les Representations Sociales** Vol. 1 (2-3) 94-108, 1992.

DUVEEN, G. Introduction: The Power of Ideas, In MOSCOVICI, S. (Ed.) **Social Representations. Explorations in Social Psychology**, New York: New York University Press, 2001.

DUVEEN, G. Psychological development as a social process. In SMITH, L., DROCKRELL, J. e TOMLISON, P. (Eds) **Piaget, Vigotsky and beyond**. London and New York: Routledge, 1997.

DUVEEN, G. The child's re-construction of economics, in BERENTZEN, S. (Ed) **Ethnographic Approaches to Children's Worlds and Peer Cultures**. Trondheim: The Norwegian Centre for Child Research, 1989.

EMLER, N., OHANA, J. e DICKINSON, J. Las representaciones infantiles de las relaciones sociales In CASTORINA, J. A. (comp.) **Las Representaciones Sociales**. Barcelona. Gedisa, 2003.

EMLER, N., OHANA, J. e MOSCOVICI, S. Children's beliefs about institution roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. **British Journal of Educational Psychology**, 57, 120-135, 1987.

HELMAN, M. e CASTORINA, J. A. La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. In **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación** (Buenos Aires) XIII (23), 39-57, 2005.

JAHODA, G. Critical notes and reflections on "social representations". **European Journal of Social Psychology**, V. 18, No. 3, 195-209, 1988.

JAHODA, G. Critical notes and reflections on 'social representations'. **European Journal of Social Psychology**, 18 (3), 195-209, 1988.

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In MOSCOVICI, S. (comp.) **Psicología Social II**. Barcelona. Paidós. 470-494, 1996

JOVCHELOVITCH, S. **Knowledge in Context**. London. Routledge. 2006.

LEMAN, P e DUVEEN, G. Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. **European Journal of Social Psychology**, 26 (5), 45-59, 1996

LEMAN, P. e DUVEEN, G. Representations of authority and children's moral reasoning. **Papers on Social Representations**, 7 (1-2), 555-575, 1999

LEMAN, P. Social Psychology and Developmental Psychology: conversation or Collaboration? Commentary on J. A. Castorina, "The Ontogenesis of Social Representations: A Dialectic Perspective". **Papers on Social Representations**, Volume 19, 19.1-19.8, 2010. Peer Reviewed Online Journal. <<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>>.

LENZI, A. e CASTORINA, J. A. Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, In

- CASTORINA, J. A. e LENZI, A. (Compls.) **La formación de los conocimientos sociales en los niños**. Barcelona. Gedisa, 2000.
- LLOYD, B. e DUVEEN, G. **Gender Identities and Education: The impact of starting school**. London: Harvester- Wheatsheaf, 1992.
- LLOYD, B. e DUVEEN, G. Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones de Género, en CASTORINA, J. A. (comp) **Representaciones Sociales**. Barcelona. Gedisa 41-64, 2003.
- MARKOVA, I. **Dialogicality and Social Representations**. Cambridge. Cambridge University Press, 2003.
- MOSCOVICI, S. Notas towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 18 (3) 211-250, 1988.
- MOSCOVICI, S. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In DUVEEN, G. e LLOYD, B. (Eds.). **Social representations and the development**. London: Routledge, 1990.
- MOSCOVICI, S. La conciencia social y su historia. In CASTORINA, J. A. (comp.) **Representaciones Sociales**. Barcelona. Gedisa, 2003.
- MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representation. In FAR, R.M e MOSCOVICI, S. (Compls) **Social Representations**. Cambridge. Cambridge University Press. 3-69, 1984.
- PIAGET, J. e GARCÍA, R. **Psicogénesis e Historia de la Ciencia**, México. Siglo Veintiuno, 1982.
- PIAGET, J. **El Criterio Moral en el Niño**. Barcelona: Fontanella, 1997.
- PIAGET, J. **Sociological Studies**. New York: Routledge, 1995.
- PSALTIS, Ch. e DUVEEN, G. Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development. In **British Journal of Developmental Psychology**, 25, 79-102, 2007.
- PSALTIS, Ch., DUVEEN, G., PERRET-CLERMONT, A. N. The social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development. In **British Journal of Developmental Psychology**, 25, 79-102, 2009.
- TAYLOR. Ch. **Philosophical Arguments**. Cambridge. Harvard University Press, 1995
- WAGNER, W. Social Cognition vs. Social Representations: A comment on DUVEEN and DE ROSA. In **Ongoing Production on Social Representations. Productions Vives sur les Représentations Sociales**. Vol. 1 (2-3), 109-115, 1992.
- ZITOUN, T., DUVEEN, G., GILLESPIE, G. e PSALTIS, C. The use of symbolic resources in developmental transitions. **Culture & Psychology**, 9, 415-448, 2003.

ZITOUN, T., GUILLESPIE, A; CORNISH, F e PSALTIS, Ch. The Metaphor of the Triangle in Theories of Human Development. **Human Development**, 50, 208-229, 2009.