

EL CONTEXTO EN LOS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA GENÉTICA. PROBLEMAS Y REVISIONES

José Antonio Castorina¹**Resumen**

Este artículo se propone discutir la noción de contexto en la psicología del desarrollo, comenzando por su lugar en la obra de Piaget y las modificaciones que han introducido diversos investigadores en el programa psicogenético. Así, se establecerá cómo fue utilizada la noción de contexto en algunas investigaciones llevadas a cabo a respecto de la intervención de representaciones sociales respecto de las operaciones y del juicio moral; así como la intervención de las prácticas sociales en la conceptualización del derecho a la intimidad. Se analizarán, a continuación, las diferentes maneras de caracterizar el contexto, desde las discusiones realizadas por autores neo vigotskyanos, y se sugerirá la tesis de que un contexto restringe o hace las veces de un catalizador para la construcción de los conocimientos. Se analizará cuál es la naturaleza misma del contexto, tematizándolo, e identificando su modo de intervención en las investigaciones: en las “unidades de análisis” y la entrevista. Finalmente, se discutirá la distancia epistemológica que media entre un estudio constructivista en contexto respecto del contextualismo, en los estudios de cambio conceptual.

Palabras clave: contexto, catálisis, escuela neo vygotskyana, contextualismo, constructivismo dialéctico.

Introducción

Investigaciones recientes en el campo de la psicología del desarrollo han otorgado una relevancia central a la intervención de los contextos en la construcción de los conocimientos. En todos los casos, se estudia la construcción de conocimientos en los niños y niñas en tanto elaboraciones *en contexto*. Sin embargo, la mayoría de los estudios en la psicología actual apela a esa noción,

¹ UBA y Conicet

pero sin explicitar satisfactoriamente sus alcances y límites. Es decir, se ha ampliado el uso del concepto sin caracterizar analíticamente sus notas, y sin ocuparse de ofrecer definiciones posibles, justamente cuándo se discute su relación con la construcción cognoscitiva. El contexto aparece, en los términos de Althusser (1967), como concepto *en estado práctico*. Es por ello que consideramos necesario plantear una discusión sobre el significado de esta categoría, y sobre los problemas que deja abiertos en la investigación psicológica². Es decir, cuáles son las dificultades meta-teóricas, teóricas y metodológicas que se presentan al analizar la definición del contexto.

Ahora bien, algunos psicólogos neovigotskyanos (Rogoff, 1993; Lave, 1996, 2001; Cole, 2003), ciertos herederos del pensamiento de Piaget (Psaltis C. Duveen, G. y Perret-Clermont A, 2009; Marti, 2012), incluso los representantes actuales de la psicología cultural (Valsiner, 2014; Toomella, 2014) se han planteado explícitamente la cuestión de la naturaleza del contexto. Otro tanto se podría decir de ciertos trabajo adscriptos al constructivismo “crítico” (Castorina y Horn, 2010; Castorina, 2014; Palacios, Castorina, 2015) Se puede retomar los estudios empíricos y las reflexiones mencionadas, sobre todo los vinculados a la psicología genética, y examinar el significado de dicha noción para el estudio del desarrollo de los conocimientos. Especialmente, sus vinculaciones con las “construcciones individuales” de los niños sobre los fenómenos sociales, tales como el derecho a la intimidad, o con el conocimiento de las conservaciones físicas. Somos conscientes que estas cuestiones pueden resultar extrañas para la psicología genética, si se considera que la obra de Piaget jamás tuvo explícitamente en cuenta los contextos. Su interés en reconstruir los procesos de elaboración lógico-matemáticos dentro de una problemática de origen claramente epistemológico, lo alejó de los estudios referidos las adquisiciones en diferentes

² Este problema ha sido estudiado por otras disciplinas de ciencias sociales y humanas tales como la lingüística, la sociología, las ciencias de la educación o la antropología, incluso otras corrientes psicológicas (Horn, García Palacios y Castorina, 2015)

condiciones socio-culturales. La preocupación por el contexto en la psicología genética pasó a segundo plano, al concentrar las indagaciones en los aspectos más individuales y aquellos considerados universales de la construcción cognoscitiva. Por ello, y en principio, podría ser más pertinente considerar a otros programas de investigación, más estrictamente psicológicos, como el cultural, el socio histórico, o el contextualista, donde el contexto ha sido utilizado con gran frecuencia.

Sin embargo, estamos convencidos que para estudiar la construcción de conocimiento – en una perspectiva más psicológica de la psicogénesis - hay que tomar en cuenta las condiciones de la vida de los niños, es decir, las interacciones sociales de las que participan durante sus interacciones con los objetos. De ahí que la tradición psicogenética de la psicología del desarrollo, puede ser recuperada y reexaminada a la luz de esta nueva problemática, la del *contexto*. Así, al situar los estudios psicológicos en esta perspectiva se puede revitalizar a la propia tradición piagetiana, en el sentido de acercarla a la elaboración de los conocimientos en las experiencias sociales, y por sujetos asociados a las vivencias cotidianas.

En primer lugar, este artículo expone cómo ha sido entendida esta noción en la psicología del desarrollo, comenzando por su lugar en la obra de Piaget y las modificaciones que resultan de la obra de diversos investigadores. Así, se establecerá cómo fue utilizada la noción de contexto en algunas investigaciones llevadas a cabo a respecto de la intervención de representaciones sociales respecto de las operaciones y del juicio moral; así como la intervención de las prácticas sociales en la conceptualización del derecho a la intimidad.

Se analizarán, a continuación, las diferentes maneras de entender el contexto, desde las discusiones realizadas por autores neo vigotskyanos, y se sugerirá la tesis de que un contexto restringe o hace las veces de un catalizador

para la construcción de los conocimientos. Se analizará cuál es la naturaleza misma del contexto, tematizándolo, e identificando su modo de intervención en las investigaciones recientes: en las “unidades de análisis” y la entrevista. Finalmente, se discutirá la distancia epistemológica que media entre un estudio constructivista en contexto respecto del contextualismo en los estudios de cambio conceptual.

El contexto en la psicología genética

En la psicología del desarrollo clásica el contexto no ha sido seriamente considerado en la mayoría de los casos. Según Lave (1996; 2001), aunque las psicologías que han estudiado los procesos cognitivos individuales puedan incorporar en su análisis la consideración del contexto, éste sería un “perfeccionamiento” imperfecto, ya que sigue centrado en el estudio de los procesos internos e individuales. De esta manera, su relación con el contexto sería exterior, artificial y sería simplemente un agregado *a posteriori*.

Particularmente, estas consideraciones son válidas para la psicología constructivista de Piaget, que no tematizó las condiciones contextuales al estudiar los desarrollos de los sistemas de conocimiento. Así, aunque no indagó de modo explícito las relaciones entre los procesos constructivos individuales y el contexto social, es posible rever su enfoque. De este modo se podría incrementar la consistencia de los estudios empíricos con su perspectiva básica, un Marco Epistémico (en adelante ME) que interrelaciona sujeto con objeto; estructuras y procedimientos; asimilación y acomodación; esquemas y observables; individuo y sociedad. Un ME dialéctico que compartió con Vigotsky y que está presente en las investigaciones que unen en sus oposiciones a los componentes de la experiencia con el mundo, mientras el ME escisionista, aún dominante en la psicología del desarrollo, sigue separando tajantemente al individuo de la sociedad, al sujeto del objeto, la biología de la naturaleza.

Es pensable que si se introducen modificaciones en aspectos del núcleo conceptual de la versión clásica, por ejemplo abandonando la díada sujeto-objeto, por la tríada sujeto-objeto-otro, como lo sugieren los psicólogos post-piagetianos (Perret-Clermont, 2012; Rodríguez, 2012, Martí, 2012) se da un lugar relevante para el contexto en la elaboración de ideas. De este modo, la tradición psicogenética se volvería más coherente con su propio ME relacional, antes mencionado (Castorina y Baquero, 2005). Por lo tanto, es posible que ese esfuerzo no constituya un añadido extraño y artificial a la propia teoría (Psaltis y otros, 2009; Castorina, 2014) como lo ha sugerido Lave (2001).

En los primeros trabajos de Piaget (1932), encontramos ciertas aproximaciones a la problemática en cuestión, sin que puedan ser consideradas como un estudio propiamente referido a los contextos. Para él, existían dos formas de relaciones sociales que influían en el pensamiento de los sujetos: por una parte, las relaciones asimétricas, basadas en el respeto unilateral, que tenían el efecto de promover un pensamiento egocéntrico y una moral heterónoma; por otra parte, las relaciones entre pares, basadas en el respeto mutuo, eran consideradas las únicas que permiten a los niños romper con el pensamiento egocéntrico, abriéndoles paso a la autonomía moral y las operaciones. Es decir, que el tipo de relaciones sociales de las que participan los niños son constitutivas de sus pensamientos.

Más adelante, Piaget (1995) sostuvo la existencia de una correspondencia entre pensamiento individual y las relaciones sociales, como “caras de la misma moneda” (Psaltis y otros, 2009; Duveen, 1994), por ser expresiones diferentes de la misma coordinación de acciones. De ahí que al suponer el pensamiento individual como inescindible de las interacciones sociales, el fundador de la psicología genética se evitó examinar lo específico de las relaciones sociales en juego. Más aún, no tuvo en cuenta los contextos culturales que limitaban

y posibilitaban esos procesos cognoscitivos. En general, el carácter social del conocimiento llegó a ser “un elemento inestable en su obra” (Duveen, 1994) sin indagar cómo las interacciones sociales posibilitan la resolución de los conflictos cognoscitivos; y en sus trabajos de orientación funcional, la equilibración funcionó solamente por dentro del sistema cognoscitivo, dejando fuera las interacciones con otros sistemas (Psaltis y Duveen, 2006)

En Piaget primó la tesis de un desarrollo general debido a la actividad constructiva de un sujeto epistémico que permaneció independiente de los avatares de las condiciones específicas –sociales y culturales- en las cuáles se elaboraba el conocimiento. Justamente, los autores postpiagetianos situaron a la construcción cognoscitiva en situaciones que se pueden considerar como contextuales (Psaltis y otros, 2009). Así, se pueden identificar tres generaciones que intentaron modificar la tradición original.

La primera se ocupó del estudio de los conflictos socio-cognitivos (Doise, Mugny, y Perret-Clermont, 1975), poniendo de relieve que los conflictos suscitados en las interacciones sociales son tan importantes y constitutivos de conocimiento como los conflictos cognitivos. Particularmente, mostraron cómo el diálogo entre niños cuyo pensamiento expresaba diferentes niveles de conceptualización producía un avance en los sujetos de niveles menos avanzados en el desarrollo de una invariante operatoria. Tales descentraciones cognoscitivas eran suscitadas por el intercambio comunicacional con niños de niveles más avanzados. Es decir, el desarrollo cognoscitivo no se explicaba solamente por los conflictos que el sujeto vivenciaba individualmente en los diferentes aspectos observados de una situación, sino que también debían tenerse en cuenta las inconsistencias que se producían en las interacciones con otros.

La segunda generación de los estudios postpiagetianos (Schauber-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A. N. y Grossen, M., 1992) “abrió la caja negra”

de las interacciones y las expectativas contextuales alrededor de las interacciones en las entrevistas clínicas. Esto es, se muestra cómo el contexto de interacciones comunicativas entre entrevistador y entrevistado incide en las elaboraciones que hace el niño en ella, dejando de ser el interrogatorio una interacción neutra culturalmente. Se asiste a una especie de contrato experimental. Es decir, los niños, en su interacción comunicativa con el entrevistador interpretan, junto con las preguntas acerca del objeto, las intenciones del entrevistador y éste las del entrevistado.

Finalmente, en la tercera generación, Lehman y Duveen (1999) estudiaron la construcción de las ideas morales, poniendo en juego las representaciones sociales (en adelante RS) que restringen la construcción. Las interacciones sociales basadas en la identidad de género influyeron 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. Así, mostraron que una niña de un nivel más avanzado en la adquisición de la autonomía moral tardaba más tiempo y tenía que recurrir a una mayor cantidad de argumentos para convencer a un niño que sostiene una posición heterónoma. En cambio, cuando se invierte la ecuación, es decir cuándo un niño con desarrollo más avanzado intenta convencer a una niña con desarrollo menos avanzado, lo logra más rápidamente. Las consecuencias de estos estudios serían, por un lado, que las representaciones sociales de género son parte de la elaboración cognoscitiva, ya que la contextualizan, en el sentido de limitarla o posibilitarla; por el otro, que la intervención de las representaciones sociales en la resolución de los problemas morales involucra aspectos del desarrollo cognitivo de niños y niñas.

Otros estudios (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. Se consideran 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 (Psaltis y Duveen, 2007): 1) No- conservador, en que el niño no conservador puede convencer al conservador; 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, 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: las RS (de género) contribuyen a la conformación del campo en el que los individuos alcanzan a interiorizar sus operaciones intelectuales.

Aquí, las RS de género modulan las interacciones constructivas, que dan lugar a la reflexión individual de la conservación. Se puede esperar que si

esto último sucede con las operaciones lógicas y para la argumentaciones del pensamiento moral, algo similar podría ocurrir para los conocimientos sociales enfocados como adquisiciones propiamente conceptuales, vinculados al dominio de las interacciones sociales con el objeto (por ejemplo, la autoridad escolar)

En el caso del estudio sobre el derecho a la intimidad (Horn y Castorina, 2010) se reconstruyen las particularidades de las ideas infantiles, pero entendiendo que éstas se producen en contextos sociales específicos en los que los niños participan y a partir de los cuales elaboran sus ideas. Esto último permite recuperar las particularidades antes dejadas de lado por la postulación de un desarrollo cognoscitivo de corte universalista, identificando procesos de construcción de nuevas ideas en términos de diferenciación e integración conceptual, pero que no responden a estadios generales de desarrollo. Este derecho, reconocido en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), es incondicional, pues no está sujeto a ninguna condición que se deba cumplir para poder gozar de él. El análisis de los datos muestra que existen diferentes ideas infantiles al respecto: algunos niños, en mayor medida los más pequeños (entre 7; 24 y 8; 6 años) reconocen la existencia de un espacio personal, pero no del derecho a su resguardo. Es decir, estos niños consideran que poseen un ámbito de vida exclusivamente personal, pero las autoridades escolares pueden acceder a él. También se encontró que algunos niños (muchos de ellos entre 8; 6 y 12; 6) comienzan a establecer una expectativa de que los adultos respeten la vida íntima infantil, pero condicionada ya sea por el comportamiento de los alumnos o por la intención benefactora de la maestra. Por ejemplo, el niño entiende que los alumnos tienen informaciones personales que deben ser respetadas sin intromisión adulta. Sin embargo, consideran que esta privacidad está limitada ya sea por el desempeño escolar o porque la intervención de la maestra en la vida íntima del alumno le reportará un bien. Por último, sólo algunos sujetos, por lo general los mayores (11; 6 a 12; 6 años), parecen entender el derecho

a la intimidad con independencia de las consecuencias positivas o negativas que traería aparejada su vulneración y del cumplimiento infantil de la normativa escolar. De todos modos, son pocos los sujetos que llegan a considerar la incondicionalidad del derecho, y lo hacen sólo en algunos momentos de la entrevista; así, coexiste la incondicionalidad con versiones condicionadas del derecho.

En esta investigación se encontró un proceso constructivo que da lugar a ciertos grados de abstracción en las ideas infantiles dentro de los parámetros de la práctica social. Esto último explica la poca frecuencia de ideas de un derecho incondicionado, ya que resulta convergente con el infrecuente reconocimiento de la incondicionalidad de este derecho en la escuela. Por lo tanto, las ideas y sus características no son independientes del contexto social en el que ellas se elaboran, sino que ese contexto restringe dicha elaboración. De lo dicho se extrae una conclusión significativa: al considerar el contexto más amplio de las representaciones sociales (las investigaciones de la tercera generación) y la intervención específica de las prácticas sociales, en los estudios sobre intimidad, se modifica la noción misma de sujeto epistémico. Ya no se está ante un sujeto abstracto, sino ante un actor social con sus expectativas e identificaciones. La actividad cognoscitiva estructura y es estructurada por las relaciones triádicas entre el objeto de conocimiento, el individuo social y las RS junto a las prácticas sociales (Psaltis y otros 2009).

Por último, cabe evocar a un gran psicólogo e intérprete del pensamiento de Piaget, Chapman (1988), muerto prematuramente, quien adelantó muchas de las ideas que hoy esbozamos acerca de la inserción del contexto en la psicología genética. Sintéticamente, él muestra que es preferible hablar de un desarrollo multidireccional en lugar de unidireccional, es decir, que se puede hablar de un nivel de conocimiento superior a otro, pero dentro de los límites

de un contexto cultural. De este modo, el proceso de equilibración opera al interior de los conocimientos que distan cada vez más de un punto de partida establecido en un contexto cultural, pero el hecho es que hay diversos contextos culturales. En este sentido, y basándose en las propias ideas de Piaget, mostró que el pensamiento formal puede ser considerado como “más avanzado” dentro del contexto de la cultura letrada, y sería, en cambio, erróneo generalizarlo o mantener este significado *fuera* de dicha cultura. Los conocimientos pueden “progresar” en otras direcciones, vinculadas a las condiciones socio culturales.

El contexto en la perspectiva neo vigotskyana

La preocupación por la incorporación del contexto en los estudios postpiagetianos también se sostuvo sobre la base de la influencia de las corrientes inspiradas en el pensamiento de Vigotsky. Para éste, la tesis de la internalización se da en un sistema triádico, que involucra la participación de los contextos, ya que se cumple entre un individuo, un cierto instrumento cultural o simbólico y los otros que disponen de dicho instrumento. Así, se conecta al nivel interpersonal con el intrapersonal del funcionamiento psicológico, los procesos subjetivos resultan de una internalización activa de las interacciones con otro y respecto de un instrumento cultural. Sin embargo, como señala Cole (2003), aún dentro de la psicología socio cultural el concepto de contexto es polisémico y por ello ha dado lugar a confusiones y a muy diversos enfoques. Dicho de un modo algo simplificado, este autor sugiere dos principales versiones: una primera, para la cual el contexto es un ambiente exterior al individuo con el que este interactúa y lo influye en diferentes sentidos. En esta dirección se referencia tanto al “contexto familiar” como al “contexto histórico” que influye en el desarrollo psicológico. En la segunda versión, a la que adhiere el propio Cole (2003), el niño y el contexto se constituyen mutuamente siendo las dos partes que, en sus relaciones, constituyen una totalidad. Siguiendo esta última pers-

pectiva, la separación del niño y el contexto se hace muy discutible y presenta dificultades analíticas. De todos modos, continua sin quedar definido cabalmente a qué se hace referencia con *contexto*.

Lave, (2001) apoyado en una lectura de la obra de Vigotsky, propuso la tesis de la actividad situada y para la cuál “los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales y también signos y símbolos) en un todo unificado (...) que incluye relaciones de producción y comunicación, distribución, intercambio y consumo.” (Lave, 2001: pp. 30). A diferencia de Cole, él da mayor relevancia a las relaciones concretas entre los componentes de una totalidad dinámica, es decir, el sistema de actividad constituido históricamente. Esta propuesta intenta caracterizar a las relaciones entre persona, actividad y situación como una sola unidad teórica.

Aun teniendo en cuenta estos desarrollos conceptuales, la problemática de las relaciones entre contexto y construcción de conocimiento -tanto de estructuras operatorias como de conceptos específicos- sigue en pie. Entre otras razones por la insuficiencia y dificultades del propio enfoque de la actividad situada o colaborativa, ya que en ella queda prácticamente eliminada la actividad constructiva del individuo. La tesis de la participación de los individuos en prácticas colaborativas, que postula integrar al sujeto, al objeto y los instrumentos (Lave, 2001; Rogoff, 1993) elude, sin embargo, la construcción individual o la diluye en la actividad colaborativa, perdiendo su densidad propia. No hay espacio, en esta versión, para estudiar la construcción cognoscitiva de un sujeto individual, bajo advertencia de que al reconocerlo se cae en un dualismo entre el plano de la subjetividad y la intersubjetividad, la sociedad y el individuo. Esta tesis se apoya en una lectura incorrecta de la obra de Vigotsky (Castorina, 2010) Por todo lo dicho, es inevitable, entonces, interrogarse, ¿a qué se llama

precisamente contexto de la construcción cognoscitiva?; ¿cómo interviene el contexto sobre la producción?; ¿se trata de una influencia causal, de una simultaneidad, o de una condición de *contorno*? Y desde un punto de vista metodológico: ¿cuáles son las consecuencias de la explicitación de la noción de contexto para la metodología de una investigación? Como se ve, se debe volver sobre el significado de la noción y de sus relaciones con la construcción cognoscitiva.

El contexto como catálisis

Una vez expuestos los enfoques sobre el contexto en la psicología del desarrollo, se puede intentar reflexionar acerca de los significados principales de la noción de contexto a la hora de comprender los vínculos con la construcción de conocimiento. Para esta tarea, son particularmente relevantes las ideas de Valsiner (2014), quien al formular su psicología cultural, distingue las modalidades teóricas para comprender las relaciones entre el contexto y los fenómenos psicológicos. En una versión, la atención se centra únicamente en los fenómenos psicológicos que se aíslan del contexto social, como hemos advertido en la psicología genética clásica, y además en el programa cognitivista, de orientación computacional (Hirschfel, 2002). En otra, las condiciones contextuales actuarían exteriormente al proceso psicológico determinándolo desde afuera. Aquí, los fenómenos culturales eliminan una relativa autonomía de los procesos cognoscitivos, ya que los determinarían, tal como plantean ciertas corrientes del culturalismo y sociologismo. En los estudios de socialización, la sociedad es el conjunto de reglas y sentidos independientes de los individuos, los que llegan a ser “socializados” de manera pasiva. Esta perspectiva también sería compatible con la primera versión de Cole que desarrollamos anteriormente. No hay dudas que estos enfoques participan del ME de la escisión, antes caracterizado.

De acuerdo a Valsiner (2014) ambos enfoques comparten una tesis reduccionista básica: los procesos de conocimiento son interpretados única-

mente o bien en términos del contexto social o bien como mero producto de los propios fenómenos psicológicos. Tal reduccionismo es una estrategia derivada del ME de la escisión, en su lado ontológico, que ha caracterizado en buena medida la historia de la psicología del conocimiento (Castorina, 2007), y que supone la separación tajante o dicotómica del individuo de la sociedad, o la situación histórica, la naturaleza de la cultura. Por el contrario, Winegar y Valsiner (1992) adoptan el enfoque sistémico de Vigotsky, para plantear las condiciones que hacen posibles la dinámica de los cambios psicológicos en el campo semiótico. Así, argumenta en favor de una relación interactiva entre los fenómenos psicológicos y el contexto sociocultural, articulándolos en una mutua determinación, es decir, el contexto condicionando la vida psicológica y viceversa. Esta propuesta supera las dos primeras versiones, postulando las condiciones del vínculo de catalización entre fenómenos psicológicos (incluidos los cognitivos) y contexto, en el procesos semiótico que caracteriza a la psicología cultural. Se trata de condiciones que posibilitan y limitan la transformación de los significados.

La idea de catálisis permite pensar un contexto que no determina de modo lineal un desarrollo, no es una causa eficiente, pero que hace posible o refuerza una determinada dirección, es decir que ésta sólo se produce en presencia de ciertas condiciones materiales y simbólicas, a la vez que dichas condiciones no garantizan la dirección del pensamiento ni la acción, solo la posibilitan. Una de las aristas más originales de esta concepción es que esas condiciones catalizadoras pueden precisarse. Es decir, el contexto ofrece una condición para la transformación del significado que elaboran los sujetos, en tanto limitantes o posibilitantes de la actividad cognoscitiva. El contexto no determina el pensamiento, pero este no podría producirse del modo en que lo hace si no se dan aquellas condiciones de contexto. "Hay un soporte condicional o contextual dentro del cual algo ocurre" (Valsiner, 2014, pág. 12) Por supuesto que esta

perspectiva presenta sus propias dificultades y la tarea analítica debe ser muy cuidados de mezclar o asociar conceptos. Incluso, entre los defensores de la catálisis, hay quien cuestiona que la catálisis sea análoga o se confunda con el concepto de contexto, y que es nuestra tesis en este trabajo (Toomella, 2014) La cuestión merecería una discusión más amplia, que no tiene cabida en este texto.

Desde el punto de vista de los trabajos de la tercera generación, y los referidos a la intimidad, los estudios de psicología genética actuales son compatibles con esta perspectiva “catalítica” del contexto. Particularmente, al asumir una relación triádica- la situación vivida con otros, y las prácticas sociales, y aun con las RS, se condiciona “desde dentro” del sistema de relaciones (o la tríada interactiva de O, S y otro) a la construcción de conocimiento, a la creación por parte de los individuos de ideas o conceptos antes no existentes en su propia historia intelectual. Claramente, el ME relacional preside la tesis de una relación triádica donde son inseparables, aunque distinguibles los componentes, el sujeto que construye conocimientos sobre un objeto social, y “su” contexto de RS o de prácticas sociales. Por el análisis de los trabajos aquí presentados, la caracterización de las prácticas institucionales como restrictivas para la construcción de la idea de intimidad parece compatible con el modo en que opera la catálisis, y la versión de esta última como contexto.

Por lo que se ha mostrado respecto a la intimidad, por ejemplo, los sujetos pertenecientes a sectores populares arriban a delimitar la esfera del derecho a la intimidad con mayor dificultad, ya que las consideraciones acerca de la privacidad quedan supeditadas a expectativas de cuidado de los adultos hacia ellos. Sólo los mayores reconocen una esfera personal, independiente del reconocimiento del derecho en cuestión. Otra característica de los resultados es que muchos de los sujetos centraban su interpretación en la conducta de la alumna y no en el accionar de la docente. De este modo, si juzgaban la acción de

la niña como un mal comportamiento no ponían en tela de juicio la intervención de la maestra. En síntesis, en un primer momento los niños piensan al derecho a la intimidad de manera condicionada y posteriormente, algunos lo piensan incondicionado. En otras palabras, para los más pequeños las condiciones habilitantes de sus derechos son la buena conducta y el buen desempeño escolar, el mal comportamiento suspende o elimina el derecho adquirido. Sin embargo, las respuestas que refieren a la incondicionalidad de los derechos, solo fueron halladas en algunos sujetos de clase media. Tales resultados otorgan credibilidad al doble sentido del término restricción: un sentido positivo referido a la posibilidad y otro negativo referido a la limitación del proceso conceptual. Las prácticas propias de la institución escolar sitúan al niño en una posición en la escuela, imponiéndole determinadas actividades dentro y fuera del proceso de enseñanza, evaluando sus comportamientos, limitando la posibilidad de pensar incondicionalmente su derecho a la intimidad. Por otra parte, el contexto institucional posibilita que los niños elaboren ciertas concepciones referidas a sus derechos, ya que la participación en las prácticas educativas le permite pensar el alcance de su derecho. En otros términos, las normas establecen lo que se debe y lo que no se debe hacer en la institución, excluyendo ciertas conductas y promoviendo otras.

Las unidades de análisis

Sin duda, definiciones a las que podemos arribar con respecto al contexto inciden en el modo de indagar los conocimientos que allí se producen. En este sentido, la apelación al contexto implica una transformación en la metodología, en lo referido, por ejemplo, a las unidades y las escalas del análisis. Cabe aclarar que la elección de los procedimientos metodológicos depende no sólo del problema bajo estudio sino también del marco meta-teórico que se ha asumido. Así, El ME de la escisión tuvo alguna vigencia o reapareció aún en las investigaciones de aquellos, como Piaget, que en sentido amplio formularon

explícitamente un ME relacional para conectar sujeto y objeto, teoría y experiencia, o esquemas y observables. Esto es, sus estudios sobre las actividades de la construcción individual del conocimiento, aunque justificadas por su propósito epistemológico, no consideraron a los contextos discursivos o las prácticas sociales (según las temáticas). Lo dicho vale para prácticamente la mayoría de los estudios sobre cambio conceptual, posteriores a la obra de Piaget, como lo señalan Inagaky y Hatano (2008): "nosotros creemos que los investigadores al estudiar el cambio conceptual han sido demasiado cognitivos y demasiado individualistas" (p. 259) Obviamente, esta elección supone la estrategia intelectual de la disociación de los componentes de la experiencia del conocimiento. Cuando las situaciones experimentales permiten afirmar que las interacciones sociales nada tienen que ver con los principios cognitivos, son planteadas de tal manera que se aísla o disocia al niño de las interacciones sociales, por lo cual de entrada se evita su intervención para explicar el principio cognitivo (Lahire, 2006). En cierto sentido, las situaciones experimentales preanuncian la figura final de un niño y de sus representaciones como ya constituido y autónomo, aislado de toda red de interdependencias y resolviendo problemas "externos".

En cambio, desde un ME relacional se eligen unidades de análisis en la que sus componentes se definen en un sistema de interacciones (Castorina y Baquero, 2005). En este sentido, el hincapié está puesto en construir articulaciones entre componentes antes disociados, como conocimientos individuales y prácticas sociales o contextos culturales. Dichas articulaciones consisten en las interrelaciones y/o antagonismos que son constitutivos de los enfoques adoptados por el investigador. Por ello, también se plantea que las unidades de análisis deben corresponderse con el problema a indagar. Se constituyen unidades de análisis congruentes con el presupuesto teórico de que existe una relación dialéctica entre el sujeto y el contexto. De esta manera, la construcción de cono-

cimiento individual y el contexto solo se comprenden en relación, en lugar de simples agregados.

En este sentido, la dialéctica no es estrictamente una teoría sino una metodología para el abordaje de los problemas de la investigación. Este modo de examinar los procesos en juego en el desarrollo no sustituye a los métodos específicos de investigación empírica en psicología y antropología, sino que es un instrumento para constituir la teoría. De este modo, orienta la investigación científica y reelabora sus resultados, buscando la articulación dinámica de los componentes del conocimiento. Desde este punto de vista, comprender un objeto de investigación equivale a ser consciente de una unidad concreta de las determinaciones opuestas que lo constituyen, en la totalidad de sus interrelaciones y las contradicciones que lo encarnan. De ahí que el estudio de un proceso de conocimiento en contexto debe abordar el movimiento de esa relación, reconstruyéndola según su historia y la complejidad de sus nexos.

Según lo planteado hasta aquí, las unidades de análisis de las relaciones entre conocimiento y contexto suponen una complejización del sistema de interacciones. Estas no se limitan a las que sostienen el sujeto y el objeto de conocimiento, sino que se examinan tres componentes: el sujeto y el objeto de conocimiento, así como las prácticas sociales que sitúan la producción de conocimientos. En otras palabras, es preciso construir unidades de análisis que incorporen las particularidades de las ideas infantiles, en términos de los procesos de construcción de significados en una dialéctica de la integración y diferenciación conceptual; el objeto de ese conocimiento, que emerge o no de la propia experiencia social de los sujetos; y las prácticas sociales realizadas en una institución determinada, con determinadas normas, o en un contexto social, que también incluye las RS solo tratadas, en este artículo, respecto de los estudios de la tercera generación (Psaltis y otros, 2009).

Contexto y entrevista clínica

En el caso de la psicología genética, las entrevistas revistieron una importancia central como metodología de construcción de los datos empíricos. Es sabido que la entrevista clínica establecida por Piaget (1926), fue usada para indagar principalmente, por lo menos así la utilizó él, la organización del pensamiento infantil y la génesis del pensamiento lógico. Si bien otros autores que se inscriben dentro de la misma tradición utilizaron este tipo de entrevistas para indagar la construcción del conocimiento social, cabe señalar que no siempre se ha analizado de qué manera este tipo de entrevistas puede atrapar este tipo de conocimiento o incidir en su producción.

Si se considera la investigación sobre el derecho a la intimidad en la escuela (Horno, A. Castorina, J. A. 2010), las entrevistas son modificadas para atrapar las particularidades del objeto en cuestión. Para ello se narra a los niños diferentes historias donde se presentan distintas situaciones en las que, en condiciones escolares, una autoridad escolar maneja una información de los alumnos; de esta manera se intenta contextualizar, por medio de una situación posiblemente sucedidas en la institución escolar, las ideas infantiles.

Cabe destacar el papel de los contra-argumentos en las entrevistas clínicas, es decir, la presentación de argumentos que contradicen las respuestas dadas por los sujetos. Estos contra-argumentos fueron elaborados a partir de las respuestas dadas por otros niños en las pruebas piloto, y permiten presentar respuestas alternativas a los argumentos esgrimidos por los sujetos. Uno de los objetivos que persigue esta contra argumentación es permitir desplegar las consideraciones infantiles en torno a otros argumentos diferentes al suyo. Se recupera así el carácter social o interpersonal del pensamiento, ya que los niños llegan a coordinar sus enfoques. Sin embargo, este “ardid” de la contra-argumentación para incluir el carácter social del pensamiento, así como la utili-

zación de historias que sitúan el contexto específico en el que el conocimiento del objeto estudiado se construye, no terminan de resolver el problema de poder atrapar el pensamiento situado.

En este sentido, la psicología de inspiración piagetiana se debe un debate acerca de las condiciones sociales de las entrevistas, tal como lo proponen Schubauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen (1992). En muchas oportunidades, el problema del contexto social es “sorteado” con estas acciones, ya sea utilizando historias contextualizadas o contra-argumentaciones, sin embargo, a partir del diálogo con la etnografía, se ilumina un problema arraigado en las investigaciones en psicología del desarrollo y no siempre considerado en sus estudios: las condiciones sociales de las entrevistas. En otras palabras, en las entrevistas de tradición psicológica constructivista no se ha considerado en qué condiciones se realizan y de qué manera el mismo contexto de la entrevista formaba parte de las condiciones sociales en las que se producen las ideas de los niños entrevistados. De todas formas, no se está sugiriendo que las ideas e hipótesis infantiles no sean del sujeto sino el resultado del dispositivo de la entrevista clínica. Las ideas de los niños no son un epifenómeno de la entrevista, o solo una producción discursiva que se produce en esas coordenadas dialógicas. Más bien se expresan o emergen en un contexto que no es neutral. En el caso de las ideas acerca de su derecho a la intimidad sería ingenuo pensar que lo que dice en una entrevista es lo que piensa acerca del objeto acerca del que se pregunta sin considerar que esas ideas están a su vez mediadas por la entrevista con el investigador. También se puede afirmar que si el sujeto entrevistado no es un “sujeto epistémico”, sino un actor social, entonces es inevitable considerar que la entrevista, en tanto interacción social, es un procedimiento en el que el entrevistado y el entrevistador están involucrados.

Se puede sostener que la entrevista clínica no indaga “los saberes infantiles” como un conocimiento exclusivamente individual, sino que su transcurso supone que los protagonistas comparten un contrato aun momentáneo, o que el niño responde en función de cómo interpreta la demanda del entrevistador. En trabajos anteriores (Castorina, Lenzi y Fernandez, 1989) se puso de manifiesto que en la indagación clínica el niño no solo da respuestas a lo que interpreta del problema sino que también lo hace en función de las expectativas del interrogador. Mientras uno intenta comprender la subjetividad del sujeto, el otro se pregunta “qué quiere saber de mí y para qué”. Así, es dable preguntarse si algunas respuestas de los sujetos -algunas contradictorias, otras que trasuntan temor o las evasivas- provienen solo del obstáculo propio de la construcción del objeto social o se prolonga en la naturaleza del vínculo clínico intersubjetivo. Por otro lado, como han señalado otros trabajos en psicología genética (Perret-Clermont, A.N., Perret, J.A., & Bell, N, 1991; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen, 1992), puede suceder que la comunicación entre entrevistador y entrevistado “falle” porque no comparten la misma trama de referencia, sea porque se refieren a diferentes experiencias o porque el significado de la situación de entrevista es diferente.

En otras palabras, los saberes no pueden “ser testeados”, independientemente del significado que tiene el contexto para los interlocutores en situación de entrevista. Por lo tanto, es sumamente relevante cuestionar lo que tradicionalmente la psicología considero era una entrevista “libre de cultura”. El entrevistado decide cómo responder a las preguntas del entrevistador poniendo en juego sus experiencias sociales y culturales previas. Así, la situación de entrevista no es nunca “culturalmente neutra”. En definitiva, en una entrevista clínica, el entrevistador no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su modo de producir respuestas, en tanto está condicionado por las experiencias socioculturales. Estas consideraciones sobre la en-

trevista, como las referidas a las “unidades de análisis”, del punto anterior, serán resignificadas en la discusión con el contextualismo radical, en el punto próximo.

Contexto y contextualismo

En el campo del estudio del cambio conceptual (Vosniadou, S; Vamvakoussi, X & Skopeliti, 2008) se han propuesto varias teorías para explicar su posibilidad o imposibilidad, en términos del pasaje de las ideas previas de los alumnos hacia el saber a enseñar (desde la física a las ciencias sociales). Aquí nos interesa la escuela contextualista, justamente porque diversas reflexiones sobre la naturaleza del contexto en el cambio conceptual se han relacionado con las tesis contextualistas. Hasta se ha entendido con frecuencia que la consideración del contexto equivale a adoptar una posición contextualista. Esta corriente hunde sus raíces en la estrategia de la disociación de los componentes de la experiencia cognoscitiva, que hemos caracterizado como ME de la escisión. Es decir, los investigadores han reducido los procesos de desarrollo a las interacciones participativas de los individuos en prácticas socio-culturales, postulando la tesis ontológica de que el conocimiento es socialmente construido y que emerge solamente de las prácticas sociales discursivas. Solo cuentan los formatos narrativos antes comentados, o la negociación de significados entre niños y adultos respecto de ciertas herramientas simbólicas, subordinando en extremo la producción cognitiva del sujeto. En segundo lugar, y en el campo de la psicología del desarrollo, Lave, 2001 y Rogoff (1993) han postulado la eliminación de toda actividad intelectual del sujeto, por ser una herencia del dualismo del sujeto y el objeto, propio de la modernidad. De este modo, la crítica correcta de estos autores a la escisión del sujeto y el objeto en el pensamiento heredero de la modernidad, se convierte en la errónea tesis de que la actividad constructiva individual pierde toda relevancia para explicar la formación de los conceptos, o que no cuenta en el aprendizaje, incluso tiene que ser eliminada.

Ahora bien, sin duda esta posición ha resultado ser la más desafiante para el estudio del cambio conceptual, debido a la exigencia de tomar en cuenta que el conocimiento del individuo está social y culturalmente “situado”. Así, la persistencia de las ideas previas y la dificultad para el cambio es explicada porque no es preciso cambiar nada del pensamiento individual, solo los contextos en los que se puede encontrar. En verdad, lo único que sucede es que el alumno no reconoce el contexto/situación en el que deben emplearse las ideas previas, que probablemente son válidas para aplicarse adecuadamente en la vida cotidiana, pero no lo son en el contexto del aprendizaje escolar o en cualquier contexto investigativo. Más que lograr un cambio conceptual en las ideas previas del alumno, lo adecuado es considerar los conocimientos en situación escolar o cotidiana, y lo que se logra en las entrevistas deriva del contexto en el que se produce, no de una historia de su propia construcción.

La versión radical del construccionismo social o el contextualismo, y su rechazo de la construcción individual, respecto del cambio conceptual, tiene serias consecuencias. Así, no se puede plantear la cuestión clásica de la transferencia entre formas cognitivas, del saber previo hacia el saber a enseñar, al quedar prisionera de la interpretación del contexto y del carácter situado de todo conocimiento. Al no aceptar estos autores el conocimiento previo de los alumnos, no hay lugar para que éstos den su propio sentido a la información cultural, particularmente la que proviene del saber académico. De este modo, no se puede interpretar como los sujetos tienen dificultades en comprender el conocimiento propiamente científico, lo que prácticamente paraliza a los educadores. Como se sabe, los autores contextualistas han subrayado con razón la frecuente ausencia de transferencia del saber escolar al saber cotidiano, lo que sería un indicador de su carácter contextual y situado. Pero no se alcanza a “ver”, justamente por el ME escisionista asumido, el sentido de la transferencia negativa del saber disponible en el alumno respecto de la información que pro-

viene del saber disciplinario (Vosniadou, S; Vamvakoussi, X & Skopeliti, 2008) Y ello porque no hay saberes previos construidos por cada alumno, porque ello sería quedar atado al cognitivismo. En cambio, se puede pensar que sin apelar a una actividad constructiva no se pueden explicar las dificultades de aprender los nuevos conocimientos. Los investigadores contextualistas registran la ausencia de cambio, pero el trabajo activo del conocimiento disponible sobre la comprensión del conocimiento disciplinar les resulta “invisible”, por razones teóricas, debido al ME del que son deudores. (Vosniadou, Vamvakoussi, y Skopeliti, 2008; Castorina, 2012).

Volviendo a la unidad de análisis y a la entrevista, Halldén, Cheja y Haglund (2008) consideran razonable pensar que el conocimiento está siempre situado, que se trata de un postulado metodológico fundamental. Sin embargo, para ellos, este postulado adquiere una forma que proviene del supuesto ontológico de la escisión, y que es discutible: el conocimiento solo se produce en las prácticas sociales. Bajo esa perspectiva contextualista, la entrevista suministra un buen ejemplo de la construcción conjunta del significado, está amarrada política y contextualmente, y se la puede describir como “un texto negociado” entre el entrevistado y el entrevistador, en un escenario socio cultural. Para Ivarsson, Schoultz, y Saljo, (2002), la “unidad de análisis” de la entrevista está constituida por los niños operando con instrumentos mediacionales en una relación discursiva con el entrevistador, una conversación situada. Dicha entrevista no provee un acercamiento a los procesos mentales de los entrevistados, los que están desechados, sino solamente a los discursos tal como se despliegan en las prácticas comunicativas.

Se puede insistir, por el contrario, en que hay razones para discutir la crítica metodológica a la posibilidad de indagar las creencias de los alumnos en nombre de la ontología de la comunicación. Es posible investigar el cambio

conceptual sobre escenarios o en condiciones discursivas, de negociación, sin suponer la ausencia de pensamientos individuales o de saberes previos de los que dispone cada individuo. Volviendo a lo dicho sobre la unidad de “análisis”, al cambiar el supuesto ontológico que subyace a la elección metodológica en la psicología del desarrollo: considerar a los datos que se producen en una situación de diálogo, pero asumiendo la descripción de las influencias situacionales y el contenido cognitivo del diálogo. Se puede optar por una unidad, enfocada dialécticamente “en las diferencias o en la oposición dinámica” de los componentes, entre entrevistador y actividad del entrevistado; entre las condiciones contextuales de la actividad y la elaboración de ideas previas. Aquí lo contextual se entiende como una “concretidad” en el sentido hegeliano del reconocimiento de la complejidad de la descripción: “una unidad de sus múltiples determinaciones”, en su dinámica, no la eliminación de alguno de sus componentes (Bang, 2008). Dicha unidad presupone claramente que cualquier interpretación de los datos tiene que asumir simultáneamente los aspectos cognoscitivos como los situacionales, como hemos mostrado más arriba respecto de los estudios actuales en psicología del desarrollo y del cambio conceptual (Halldén, Cheja y Haglund, 2008).

Reflexiones finales

A partir de los rasgos puestos de manifiesto, se pueden sintetizar ciertos postulados teóricos sobre los procesos de construcción de conocimiento de niños y niñas *en contexto*. La tesis defendida es que el contexto funciona como catalizador en tanto posibilita y limita la construcción de conocimiento de los sujetos y que un buen análisis del contexto no se compone solamente de las relaciones sociales que “se ven”, sino también de todas aquellas dimensiones espacio-temporales que pueden no ser tan evidentes, pero que tienen efectos concretos sobre la producción de conocimientos. Se afirma, tanto que los proce-

sos de construcción se producen en contexto, como que los sujetos van transformando dicho contexto con los saberes allí producidos.

Esta concepción del proceso dialéctico puede ser vista también como una advertencia respecto del desconocimiento de la fuerza de la agencia en los desarrollos cognitivos. El contexto puede ser enfocado en los términos de un conjunto de relaciones sociales en constante movimiento, o de otra manera, como “las prácticas sociales que sitúan a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social” (García Palacios y Castorina, 2010, p. 94). Esas prácticas limitan o posibilitan la construcción de conocimiento, generan o no intereses, búsquedas, profundizaciones o alejamientos de dichos procesos. Dicha tesis es compatible con la idea de catalización de Valsiner (2014) y lleva a postular que el contexto influye en las caracterizaciones de lo es digno de ser conocido por los sujetos de nuestro mundo y de otros mundos culturales.

Aun así, el concepto de contexto sigue siendo problemático en muchos aspectos y permanece abierto a revisiones conceptuales y metodológicas, tomando en cuenta especialmente los avances en la teoría y el análisis de datos de las investigaciones empíricas que han pretendido atrapar la contextualización de las actividades de los sujetos. No es de extrañar, entonces, que subsistan dificultades en el análisis del contexto por su polisemia y por los usos que se le ha dado en la psicología del desarrollo. En particular, en el caso de la psicología genética, la consideración explícita de la intervención de los contexto permite situar más claramente a las investigación en un ME relacional. El constructivismo dialéctico, núcleo duro del programa psicogenético de la psicología del desarrollo, ha iniciado su renovación al incorporar los contextos. Ello redundará en nuevas investigaciones empíricas, y éstas podrán suscitar la crítica de ese núcleo duro, y a las redefiniciones del concepto de contexto, un análisis conceptual o meta teórico indispensable para el avance de los conocimientos. La

actividad meta teórica es un nivel de análisis de los conceptos de una teoría, en este caso la psicología genética, principalmente, pero que interactúa con la elaboración propiamente teórica y su correspondientes investigaciones empíricas.

Referencias Bibliográficas

Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.

Bang, J (2008) “Building a New House out of Old Materials –and with Shapened Tools”, *Culture & Psychology*. Vol. 14 (1) 45-55

Castorina, J. A. (2014). Introducción. En J.A. Castorina y Barreiro, A. (Coords.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Castorina, J. A. (2007). *El impacto de la filosofía de la escisión*. Buenos Aires: Aiqué
Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J.A; Lenzi, A; Fernández, S (1985) “Alcances del método de exploración clínica en Psicología Genética” en *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Chapman, M (1988) Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo, *Human Development*, 31; 92-106 (citamos la traducción castellana)

Cole, M. (2003). *Vygotsky and Context. Where did the Connection Come From and What Difference Does it Make?* Biennial conferences of the International Society for Theoretical Psychology, Istanbul, Turkey

Doise, W., Mungny, G., y Perret-Clermont, A. N. (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5 (3), 367-383.

Duveen, G (1994) Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento”, en P. Guarreschi; S. Jovchelovich (Orgs) *Textos em Representações Sociais*. Petropolis. Ed. Vozes

García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños. En Castorina J. A. (Coord.) *Desarrollo del Conocimiento Social* (pp. 83-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.

García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2014a). Método clínico-crítico y etnografía: su articulación en investigaciones sobre conocimientos sociales. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 154, 1052-1068.

García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2014b). Studying children's religious knowledge: Contributions from Ethnography and the Clinical-Critical Method. En *Integrative Psychological and Behavioral Science* 48, 4, 462-478

García Palacios, M., Horn, A. y Castorina, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 865-877.

Hirschfel, L. A. (2002). ¿La adquisición de categorías sociales se basa en una competencia dominio-específica o en transferencias de conocimientos? En Hirschfel, L. A. y Gelman, S. A. (Coords.) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (vol. I, pp. 285-328). Gedisa: Barcelona.

Inagaki, K. & Hatano, G. (2008). Conceptual change in naïve biology. *International handbook of research on conceptual change. Educational Psychology Handbook Series*. 9, (pp. 240-262). New York: Routledge

Halldén, L; Scheja, N & Haglund, L (2008) "The contextuality of Knowledge. En S. Vosniadou (Ed.) *International Handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge.

Horn, A. y Castorina, J. A. (2010). Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En Castorina, J. A. (Coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría* (pp. 191-214). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ivarsson, Schoultz, J & Saljo, R (2002) Map Reading versus mind reading: revisiting children's understanding of the shape of the earth. En M. Limon & L.Mason (Eds) *Reconsidering Conceptual Change issues in theory of practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Lahire, B (2006) ¿Predisposiciones naturales o disposiciones sociales? Algunas razones para resistir la naturalización de la mente?, *El Espíritu Sociológico*. Buenos Aires. Manantial

Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Lave, J (1996) “La práctica del aprendizaje”, en C. Chaiklin y J. Leave (compls) *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre la actividad y el contexto*. Buenos Aires. Amorrortu
- Leman, P. and Duveen, G. (1999). Representations of authority and children’s moral reasoning. *Papers on Social Representations*, 7 (1-2), 555-575.
- Martí, E (2012) “Thinking with Signs: From Symbolic Actions to External Systems of Representations”, en E.Martí & C. Rodriguez (Eds) *After Piaget*. London. Transactions Publishers.
- Perret-Clermont, A. N (2014) “Choose Two or Three Scapegoats and Make Your Pont !” Should? Critical Thoughts on a Fanouloous. Experience and its Heritage” en E.Martí & C. Rodriguez (Eds) *After Piaget*. London. Transaction Publishers
- Perret-Clermont, A.N., Perret, J.A., & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. En L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*, (pp. 41–62). Washington: American Psychological Association.
-
- Piaget, J (1995) *Sociological Studies*. London. Routledge
- Piaget, J (1932). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J (1926) *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid. Morata.
- Psaltis C. Duveen, G. y Perret-Clermont A. (2009). The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development. *Human Development*; 52, 291-312.
- Psaltis, C & Duveen, G (2007) Conservation and conversation types: from of recognition and cognitive development” *British Journal of Developmental Psychology*, 25,79-102
- Psaltis, C & Duveen, G (2006) “Social relations and cognitive development: the influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 37,407-430
- Rodriguez, C (2012) “The functional Permanence of the Object: A product of Consensus. En E. Martí & C. Rodriguez (Eds) *After Piaget*. London. Transactions Publishers
- Rogoff, B (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitive en el contexto social*. Barcelona. Paidós.
- Schauber-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A. N. & Grossen, M. (1992). The Construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School. En Cranach,

M. V., Doise W & Mugny, G. (eds.) *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, 1, 69-77.

Toomella, A (2012) “A Structural Systemic Theory of Causality and Catalysis”, en K.R. Cabell & J. Valsiner (2014) *The Catalyzing Mind*. New York. Springer

Valsiner, J. (2014). Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its making. En Cabell, K. y Valsiner, J. (eds.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*, (pp. 17-32). NY: Springer.

Vosniadou, S; Vamvakoussi, X & Skopeliti (2008) “The framework theory approach to the problem of conceptual change”, en S. Vosniadou (Ed.)

Wagoner, B. (2008). Developing “development” in theory and method. En Abbey, E. y Diriwächer, R. (Eds.) *Innovating Genesis: Microgenesis and the constructive mind in action* (pp. 39-61). Charlotte, N.C.: Information Age Publishers.

Winegar, L. T. & Valsiner, J. (1992). Re-contextualizing context: Analysis of metadata and some further elaborations. En L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context*, Vol. 2. Research and methodology, (pp. 249-266). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates