

# La psicología genética de los conocimientos sociales en el contexto didáctico:

una mirada crítica

José Antonio Castorina

**Como citar:** CASTORINA, J. A. La psicología genética de los conocimientos sociales en el contexto didáctico: una mirada crítica. *In*: MONTROYA, A. O. D. *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 187-206. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-142-3.p187-206>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

LA PSICOLOGÍA GENÉTICA DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIALES  
EN EL CONTEXTO DIDÁCTICO: UNA MIRADA CRÍTICA

*José Antonio Castorina*

**INTRODUCCIÓN**

La utilización de la psicología genética en la educación, es por lo menos, un hecho problemático desde la década de los sesenta (LEMOYNE, 1996). Se podría decir que comparte este carácter con otras teorías psicológicas contemporáneas del desarrollo y el aprendizaje, desde el neoconductismo, pasando por el cognitivismo, hasta la teoría socio histórica (CASTORINA; DUBROVSKY, 2004). Todas ellas han tenido serias dificultades para dar cuenta de los procesos de aprendizaje que ocurren durante la enseñanza de contenidos disciplinares en la escuela, así como para promover actividades educativas que fueran consistentes con sus principios básicos. No hay dudas de que algunos de esos inconvenientes se pueden vincular con las condiciones institucionales de la enseñanza y el aprendizaje o a las reformas educativas que dieron un lugar sustantivo a las psicologías, así como a la insuficiente formación docente. Sin embargo, hay un reconocimiento cada vez más generalizado de que hay problemas provenientes del modo en que han sido interpretadas esas teorías, al modo en que se han producido las investigaciones del aprendizaje durante las prácticas educativas, al modo en que han sido pensadas o desconocidas sus relaciones con la epistemología genética, las didácticas y los saberes que se enseñan.

La psicología genética es un caso paradigmático de esas dificultades epistemológicas vinculadas a la interpretación del significado y alcance de la teoría, al emplearse en el campo educativo. A este respecto, se pueden mencionar los ensayos reduccionistas de la práctica educativa a métodos “constructivistas” que derivan

supuestamente de los principios de la teoría psicológica, tal como se ha ensayado reiteradamente, especialmente en el mundo educativo latinoamericano (LERNER, 2001; FERREIRO, 1986; CASTORINA, 1997). En principio, la complejidad y la amplitud de las obras producidas originariamente por los psicólogos genéticos hayan dado lugar a un trabajo de interpretación deformante de los textos originales por parte de psicólogos y educadores. Muy particularmente, como lo ha señalado Brun (1993) la utilización directa, sin mediaciones, de los textos sobre el desarrollo psicológico a la educación se ha visto facilitada debido a una preocupación común entre investigadores en psicología y en didáctica: el estudio de la transformación de los conocimientos, tanto de alumnos como de los niños. Esta proximidad contribuyó a evitar las preguntas por la naturaleza y los objetivos específicos de sus respectivos proyectos, los que hoy sabemos están lejos de superponerse.

Por el contrario, para relanzar a la psicología genética, hay interrogantes a los que es preciso responder, muy particularmente respecto de la enseñanza de las ciencias sociales: ¿es suficiente utilizarla en su formulación clásica para interpretar los procesos de aprendizaje en sala de clase?; ¿se puede aplicar esa psicología con independencia de su problemática epistemológica de base?; ¿cuáles son sus relaciones con las didácticas específicas y los saberes de las ciencias sociales? ¿las indagaciones tienen que abrir sus hipótesis o revisarlas para dar cuenta los aprendizajes de saberes de las ciencias sociales o se trata de aplicar la teoría sin modificaciones?; ¿qué rasgos del programa de investigación de la epistemología y la psicología genética lo hacen adecuado para estudiar el aprendizaje escolar?;

Este trabajo ofrece primeramente un enfoque crítico de los estudios de la teoría psico genética en el campo educativo, a partir del análisis del significado del concepto de “aplicacionismo”; luego, reconsidera las relaciones entre psicología genética, epistemología genética y las didácticas específicas; a continuación se ocupa de los desafíos que enfrenta al indagar las ideas previas y el cambio conceptual en los conocimientos sociales; a continuación, introducimos el concepto de polifasia en los saberes que circulan en la vida escolar; finalmente, se reflexiona sobre el futuro de la colaboración entre psicología genética, la didáctica específica, la psicología social, y las ciencias sociales.

#### **EL APLICACIONISMO PSICOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN**

En nuestra opinión, la aplicación de la psicología genética a la educación ha sido en muy buena medida “aplicacionista”. Con este término designamos la utilización de una teoría psicológica en un campo de fenómenos distinto al que le dio origen, de modo tal que sus hipótesis y métodos de investigación son utilizados exactamente

como eran. En otras palabras, cuándo una teoría se transfiere a un campo distinto sin modificarse, sino más bien se busca en los nuevos fenómenos una ejemplificación de lo alcanzado. Así, el aprendizaje escolar fue estudiado como un caso de aprendizaje tal como fue teorizado fuera de la experiencia educativa, a veces como una ilustración de la teoría del aprendizaje y del desarrollo basadas en experiencias independientes de la escuela. En verdad, no hay una genuina novedad ante la cuál la disciplina tenga que hacerse preguntas que pongan en riesgo a sus propias hipótesis, ya que el nuevo tema de estudio se enfoca apelando a un simple reciclamiento de los conceptos o métodos de la tradición científica.

Esta concepción explica que los investigadores no se han cuestionado las relaciones entre psicología y educación, ni se han formulado preguntas por la naturaleza de los proyectos y los objetos de investigación de la psicología y la didáctica. En este sentido, el rasgo principal del aplicacionismo es haber tratado como *obvias* a las relaciones entre psicología y didáctica, en la suposición de que se podía extraer directamente consecuencias educativas de una teoría psicológica (LERNER, 2001).

En el caso de la psicología genética, los procesos de aprendizaje escolar han sido enfocados como si fueran procesos de desarrollo de nociones operatorios, cuyo logro permitiría comprender los contenidos curriculares, e incluso se produjeron proyectos educativos donde las operaciones mismas se convirtieron en contenidos de enseñanza, como la noción de número como síntesis de clases y relaciones. A este respecto, se pueden recordar los ensayos de “pedagogía operatoria”, con las que todavía se identifica en ciertos ámbitos educativos la aplicación de la teoría psicogenética a la escuela.

En otros casos de aplicación, se tomaron los estudios experimentales sobre aprendizaje, dedicados a acelerar las adquisiciones operatorias producidas durante el desarrollo (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1975) para proponer procedimientos que promuevan actividades constructivistas en el aula. De este modo, los alumnos realizaron ejercitaciones con los conflictos cognoscitivos, las abstracciones, las generalizaciones, en un vacío de contenidos escolares, considerando que eran una condición para adquirirlos.

Cualquiera hayan sido las razones que explican el aplicacionismo, se ignoraron las enseñanzas del propio Piaget. Ante todo, que la actividad de un investigador es problematizar lo *obvio* y no permanecer en él, en este caso sería dudar que la adquisición de conocimientos en el aula fuera la misma que en la vida espontánea de los niños, o que la psicología derivaba directamente en actividades educativas. En segundo lugar, su reconocimiento de la autonomía de los estudios sobre la enseñanza escolar y su preocupación por las transformaciones que se producían

en “la pedagogía experimental” (PIAGET, 1969). Finalmente, lo más importante, indagó psicológicamente las operaciones lógico matemáticas para responder al problema epistemológicos referido a “como pasan los conocimientos, de estados de menor a mayor validez”. Esta problemática fue constituyente de la psicología genética, la que a su vez suministraba elementos de juicio relevantes para verificar hipótesis propiamente epistemológicas. Por el contrario, los psicólogos y los docentes separaron a los estudios psicológicos de su sentido epistemológico, creyendo en la transferencia directa a la actividad escolar de los estudios del desarrollo operatorio o incluso de los mecanismos funcionales.

Una seria consecuencia del aplicacionismo en la educación fue pensar la escuela como un lugar donde los niños debían desarrollar su inteligencia y los docentes promoverla, suscitando la actividad de los alumnos. De ahí que los contenidos curriculares perdieron su naturaleza política y social, se volvieron secundarios en la práctica educativa, se desdeñaron las complejas relaciones sociales de los docente y alumnos en la comunicación de un saber socialmente constituido, particularmente en la llamadas pedagogías operatorias (CASTORINA, 1997).

#### **LA INVESTIGACIÓN PSICOGENÉTICA Y LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES**

¿Qué cambios han ocurrido en los saberes contemporáneos sobre la enseñanza para que los psicólogos y docentes reconsideren el aplicacionismo ?

Básicamente, el surgimiento de las didácticas especiales –a partir de la didáctica de la matemática- puso en crisis aquella derivación directa de los procedimientos educativos teniendo como disciplina de referencia a la psicología. La nueva disciplina tomó distancia en un primer momento de la psicología existente, para definir su objeto: comprender la transmisión del saber socialmente instituido en la enseñanza, y los cambios que ello produce en los alumnos y en el saber. Se constituyó una disciplina cuyo objetivo es claramente diferente a la psicología y la epistemología genéticas, lo que no significa que estas no puedan contribuir a elucidar la comprensión de la enseñanza (LEMOYNE, 1996).

Lo propio del estudio didáctico son las interacciones entre el alumno, el docente y el saber disciplinario. En cierto sentido, lo que hace el primero es el resultado de una intención didáctica, a él se le enseña, de él se esperan determinados aprendizajes; la escuela es la institución que permite que los maestros promuevan las relaciones de los alumnos con el saber disciplinar. Este último está en el centro de toda relación didáctica, y el ingreso del alumno en el saber se hace bajo la forma de situaciones didácticas: el maestro recontextualiza el saber disciplinar, produciéndose el encuentro

entre los conocimientos ya adquiridos en el desarrollo infantil y los saberes que se quieren enseñar. Aquí se producen los intercambios entre maestros y alumnos en sus relaciones con el saber, bajo el control de algún contrato didáctico (MERCIER, 1994).

La noción de situación es clave para comprender el desafío que proponen las didácticas especiales a la psicología genética, porque se trata de comprender como se construyen los conocimientos en un contexto didáctico, al constatarse que los conocimientos adquiridos por un sujeto en su desarrollo cognoscitivo –desde las ideas matemáticas hasta las sociales– “no contienen en sí mismos sus condiciones de aplicación” (SAADA ROBERT; BRUN, 1996, p. 31). La tesis central es que una situación didáctica se conforma por las interacciones entre el conocimiento proveniente del desarrollo, la intención de enseñar y un saber “presente”. De este modo, las representaciones o las hipótesis que producen los alumnos están condicionadas por los saberes que se pretende enseñar y por la institución responsable de dichos saberes, ya que el saber se encuentra con los alumnos, pero contextualizado y personalizado. Por eso, aquellas representaciones solo se producen (o no) en tal condicionamiento: “En un contexto de enseñanza, lo didáctico participa en la definición de lo representable (por los alumnos).” (SAADA ROBERT; BRUN, 1996, p. 31).

Es evidente, entonces, que lo didáctico, la enseñanza escolar, no puede depender solo de lo que los psicólogos saben del desarrollo cognoscitivo del niño. En los estudios didácticos inspirados en la didáctica de las matemáticas, la organización de las situaciones afectan las conductas de los alumnos, del sujeto cognoscente. Emerge así otro sentido para las relaciones entre las didácticas específicas –en nuestro caso de las ciencias sociales– y la epistemología genética.

La autonomía de la didáctica especial, no como un conjunto de métodos de enseñanza, sino como una disciplina que pertenece a las ciencias sociales, una antropología (CHEVALLARD, 1992) cambia el lugar de la psicología en el estudio del aprendizaje educativo. Esto es, la psicología ha dejado de ser la ciencia de referencia a ser aplicada directamente a los problemas didácticos, para convertirse en una valiosa herramienta para interpretar los aprendizajes, pero en tanto los problemas a los que intenta responder se definen en el campo didáctico. Dicho de otra manera, la problemática didáctica es el verdadero desafío para la psicología genética: producir investigaciones que contribuyan a resolver las cuestiones referidas a la construcción de conceptos que se aproximen a los que conforman los saberes de las disciplinas sociales “a enseñar”.

Lo que venimos diciendo implica recuperar la relación entre psicología genética, epistemología genética y las didácticas especiales. Ante todo, recordando que la epistemología es “constituyente” de la psicología genética (GRÈCO, 1967) y consiste

en un ensayo interdisciplinario con bases empíricas -en la psicogénesis y la historia de la ciencia- y por ello mismo está sujeta a nuevos desafíos, a su revisión. Ahora bien, si las preguntas epistemológicas, principalmente “como pasan los conocimientos de estados de menor a mayor validez” se pueden plantear en cualquier ámbito donde se produzcan conocimientos, entonces se pueden plantear para la producción de conocimientos en las situaciones didácticas. Por lo tanto, la investigación psicogenética de los cambios conceptuales en dicho contexto puede proponer hipótesis originales que pueden contribuir a extender, renovar y revisar las conjeturas que corresponden al nivel propiamente epistemológico (CASTORINA, 1997). En otras palabras, las hipótesis constructivistas presiden la investigación psicológica, pero se pueden modificar al avanzar la indagación empírica del proceso de elaboración conceptual que lleva del conocimiento de los alumnos al saber a enseñar.

Desde el punto de vista de las relaciones entre psicología y epistemología genética, destacamos las tesis epistemológicas sobre el modo en que interactúan el sujeto con el objeto, particularmente cuándo éste es “el saber a enseñar” y no solamente un objeto del mundo natural o social; las variaciones en los procesos de abstracción y toma de conciencia en juego durante la resolución de problemas escolares; el tipo de conocimiento de los alumnos que es pertinente para la reconstrucción del saber a enseñar; el tipo de mecanismos de compensación equilibrante que predominan en las condiciones didácticas, según los campos disciplinarios; o la colaboración entre la investigación psicológica y la historia de las ciencias, en nuestro caso las sociales.

Por otra parte, el enfoque constructivista estuvo presente en el origen mismo de la didáctica de las matemáticas, al proponerse proyectos de enseñanza dirigidos a producir avances en el conocimiento de los alumnos. Entre otras, se formuló la tesis que el aprendizaje supone que el alumno se adapta a un medio que es fuente de dificultades, desequilibrios y contradicciones. Si ese medio no tiene intención didáctica no es posible provocar en el alumno la aproximación al saber, por ello se organizan situaciones de tal modo que al encontrar respuestas al problema que se le propone, el alumno construye el conocimiento que se quiere enseñar (BROUSSEAU, 1986).

En síntesis, se puede enfocar razonablemente las adquisiciones escolares en los términos del constructivismo piagetiano, en las peculiares condiciones de una génesis ya no espontánea sino artificial, porque se trata de un saber que los sujetos no podrían adquirir por su sola cuenta. Pero las tesis epistemológicas constructivistas están lejos de ser la formulación *a priori* y precisa de orientaciones “activas” para los alumnos, en cualquier campo de conocimientos escolares. Como hemos mostrado, el estudio del sistema cognoscitivo que construye el alumno no puede separarse de un proyecto de enseñanza de un saber, y solo bajo esta condición es que la epistemología genética y

sus tesis constructivistas pueden aclarar el cambio conceptual en los conocimientos sociales (LEMOYNE, 1996).

### **LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS “DE DOMINIO” EN CIENCIAS SOCIALES**

Entre los problemas que debe afrontar la psicología genética al estudiar los conocimientos previos de los alumnos sobre los que van a operar las situaciones didácticas, figura la naturaleza misma de esas ideas previas, su organización, así como el proceso de su constitución. Insistimos una vez más: la cuestión central es como la indagación de los conocimientos sociales de los niños en historia, autoridad política y escolar, o intercambios económicos, logra vincularse con “el saber a enseñar” que se pretende comunicar. Lo que supone un estudio de los conocimientos previos de los alumnos que lo haga posible, especialmente buscando la especificidad de los sistemas conceptuales que construyen, con anterioridad a la enseñanza.

Si consideramos una buena parte de los estudios psicogenéticos de conocimiento social, se ve que son poco disponibles para enriquecer la perspectiva didáctica. Básicamente, porque esos conocimientos han sido estudiados en forma de una extensión “literal” del programa piagetiano original, desde un punto de vista preferentemente descriptivo y sin establecer su peculiaridad respecto de la formación de las categorías más generales del conocimiento, ni dando relevancia a las interacciones específicas con el objeto social (CASTORINA, 2005). Estos autores reconocieron su filiación directa con la psicología genética piagetiana, tendiendo a mostrar que las ideas de los niños sobre la sociedad avanzaban casi universalmente, desde una perspectiva más egocéntrica hacia una objetivación de las relaciones sociales; desde un conocimiento centrado en propiedades inmediatas hacia la consideración de los rasgos abstractos; desde una perspectiva personalizada de las relaciones sociales a su interpretación en forma de sistema. Un caso típico fueron las indagaciones realizadas por Furth (1980), quien consideró que las nociones económicas y políticas dependen únicamente de las estructuras cognoscitivas, que se reestructuran en las interacciones con la experiencia.

Quizás, Kohlberg (1984) sea el exponente más influyente del enfoque “de dominio general” para el conocimiento social: la adquisición de los sistemas de pensamiento lógico y de asunción de roles eran condiciones necesarias, aunque no suficientes, para el acceso a los niveles superiores del juicio moral. Es decir, los sistemas globales de pensamiento atravesaban la serie de transformaciones en el desarrollo, caracterizadas por progresivas diferenciaciones e integraciones del conocimiento social. De aquí que el pensamiento individual fue interpretado en términos estructurales, subsumiendo los diferentes conceptos sociales o situaciones en sistemas operatorios. El sistema moral unitario que se construye en etapas provee

las justificaciones para el razonamiento de los sujetos en la resolución de situaciones conflictivas. Los juicios morales llegan a ser más abstractos y diferenciados respecto de la autoridad, las leyes y convenciones existentes.

Durante la década de los noventa, la mayoría de las indagaciones en psicología del desarrollo ha abandonado dicha perspectiva generalista y cuestionado aspectos centrales del proyecto piagetiano, interpretado literalmente. En primer lugar, en contra de las tesis de una indiferenciación inicial de los conocimientos físicos, naturales y psicológicos, se ha impuesto el conocimiento de “dominio específico”, particularmente en una perspectiva neoinnatista, entendido como un conjunto de representaciones básicas, relacionadas con un área del conocimiento, sea la física intuitiva, el conocimiento de la mente de otros o el campo matemático. Estas disposiciones capacitan a los niños para procesar diferentes inputs, por lo que las adquisiciones ulteriores son guiadas por principios específicos (GELMAN, 1990). En el caso de los conocimientos sociales, la mayoría de los trabajos no han reconocido representaciones innatas, aunque tienden a considerar a los saberes históricos o institucionales como una diferenciación a partir de las representaciones sobre la vida mental en los niños (POZO, 1994). En resumen, éstas últimas, derivadas de la evolución natural son la base para explicar el cambio de los conocimientos mediante analogía, mapeo o por diferenciación entre dominios. Por su parte, en la tradición neo-vigotskyana se consideró el contexto como el foco principal de la investigación de juicios morales, bajo el supuesto de que la naturaleza psicológica de un individuo es inseparable del entramado de relatos y prácticas culturales de los que participa (TAPPAN, 2006).

En la actualidad, importantes investigadores piagetianos mantienen firmemente la posición constructivista y estructural «libre de dominio» desarrollada por Kohlberg (1984) para la formación de los juicios morales, apoyándose en argumentos teóricos y en datos empíricos (LOURENÇO, 1996). Aunque Moshman (1995) ha intentado flexibilizar este enfoque rechazando la universalidad de los estadios para el juicio moral y abriendo un espacio para la contextualidad de las situaciones en que los individuos interpretan las acciones morales. Por su parte, Delval (1994) postuló estadios generales que abarcan la formación de cualquier noción social, aunque en un sentido no vinculado directamente a las operaciones. Los interpreta como *tipos ideales*, en sentido weberiano, aunque deben apoyarse en datos empíricos. Así, los sujetos de 6 a 10 años explican los hechos sociales en base a los aspectos perceptivos, no comprenden el sistema social, la sociedad es un orden dedicado a satisfacer intereses individuales y las únicas relaciones sociales concebibles son personales. Entre los 10 y 11 años, los sujetos tienden a diferenciar las relaciones personales de las sociales: el vendedor pasa de ser un amigo del niño que provee objetos que satisfacen sus necesidades, a cumplir la función de vendedor, que implica ganar dinero. El nivel de

interpretación personal deja lugar a otro institucional. Finalmente, desde los 14 años se empieza a concebir a los mundos sociales posibles, más allá del actual, pudiendo comprender que las limitaciones en la riqueza y el trabajo dependen de los sistemas sociales y sus modificaciones.

Sin embargo, hay antecedentes en la psicología genética de un reconocimiento explícito de conocimientos específicos a cada campo de conocimiento, caracterizados por sistemas propiamente conceptuales. Así, Emilia Ferreiro (1986, 1996) estudió la formación de conocimientos de un dominio lingüístico, la escritura infantil, describiendo la organización de las actividades en términos de hipótesis o esquemas específicos, sin dejar de considerar la estructuración lógica asociada a ellos. Así, por ejemplo, la hipótesis silábica infantil sobre la escritura involucra una correspondencia término a término entre sonidos y letras; en el conocimiento matemático. En el conocimiento matemático, Vergnaud (1996) modificó el concepto piagetiano de un esquema general, dando una nueva definición que vinculó la conducta con las representaciones simbólicas y las reglas de acción. Se trata de una organización invariante de la conducta para una clase de situaciones determinada, no contempladas en la versión original. Las características de estos esquemas “de dominio específico” dependían de la peculiaridad del campo de conocimiento estructurado por la interacción cognoscitiva y no de representaciones internas a un aparato mental, como en la versión neoinnatista. Algunas investigaciones exploratorias realizadas en nuestro país y referidas a la construcción infantil de sistemas de hipótesis, a veces de “teorías” específicas, se han apoyado en la interacción cognoscitiva entre el sujeto y los objetos de conocimiento. Entre otras, han tratado la autoridad política y escolar (CASTORINA; AISENBERG, 1989; CASTORINA; LENZI, 2000) el castigo (KOHEN, 2000) y el derecho a la intimidad en la escuela (HELMAN; CASTORINA, 2007; HORN; CASTORINA, 2010), o el valor económico (FAIGENBAUM, 2000).

Brevemente, al estudiar las ideas sobre la autoridad política en los niños de sectores medios y populares (CASTORINA; AISEMBERG, 1989; LENZI et al., 2005), hemos encontrado una progresión de ideas que están sistemáticamente organizadas, sobre las funciones, la legitimidad, y límites de la autoridad presidencial, desde los 7 a los 17 años. Se muestran transiciones significativas que se pueden comparar en sentido amplio, con una sociogénesis histórica de la institución gubernamental, y que van desde una fuerte personalización de las autoridades gubernamentales, hacia un comienzo de institucionalización y objetivación con la aparición de cargos y funciones normativizados; desde la producción de normas unidireccionales para la población, inicialmente morales, más tarde de carácter social; y que se aproximan dificultosamente a una regulación gubernamental mediante una normativa constitucional. Además, los sujetos pasan de considerar a la autoridad

como extremadamente protectoras y benefactoras, con una superación inacabada de estas últimas creencias sociales compartidas. En suma, se trata de una diferenciación progresiva que se dirige desde lo moral al poder público estrictamente político, dimensión aún incompleta en la totalidad de los adolescentes estudiados, asociada con la continuada persistencia de un presidencialismo fuerte (LENZI et al., 2005).

Según esta perspectiva, las “teorías” no derivan de las operaciones intelectuales sino que se estructuran alrededor de las acciones cognoscitivas sobre los objetos sociales. Estos poseen sus peculiaridades en comparación con objetos de otros dominios ya que el “material” que lo constituye son relaciones sociales de distinto orden, en una determinada sociedad, y en un entramado simbólico. Les es característico que “las *relaciones sociales en el sub-dominio político* se distinguen por vincularse con una *distribución explícita del poder público* o poder político” (CASTORIADIS, 2000 apud LENZI et al., 2005, p. 77) y ser tanto históricas como asimétricas.

Quisimos interpretar el punto de vista del sujeto, situado en un determinado contexto sociocultural, quien interpreta por su parte, el significado de las autoridades gubernamentales y sus actos, en sus peculiares interacciones con ellas. En la dialéctica de estas interacciones, se construyen concepciones o “teorías” sobre dichas autoridades, distantes del saber experto, y por un proceso dialéctico de reorganización conceptual. Nuestros datos nos permiten pensar que los niños se aproximan de modo dificultoso, con idas y vueltas, a una mayor objetivación de las relaciones de autoridad política (LENZI; CASTORINA, 2000).

En síntesis, no hacemos una suposición de universalidad para las secuencia de ideas políticas ni las generalizamos a cualquier subdominio del conocimiento social; en cambio, tratamos a los desarrollos conceptuales, efectivamente verificados, como construcciones situadas en determinados contextos socio cultural; los desarrollos de los sistemas de conceptos no proviene de la construcción de las operaciones intelectuales, lo que no significa su exclusión, sino que se subraya su especificidad en forma de una articulación de hipótesis o de “teorías”; la génesis de esos sistemas involucran procesos de equilibración, hasta donde hemos podido verificar: conflicto de ideas, abstracción de propiedades conceptuales, inferencias temporales de un sistema conceptual a otro más avanzado, por relativización de los conceptos, así como por su indiferenciación, diferenciación e integración de las propiedades en juego.

Y lo que es crucial, en todos los estudios mencionados, hemos seguido la problemática epistemológica de Piaget, al ocuparnos del análisis epistemológico de las relaciones sociales del sujeto con el objeto: las que son peculiares a los conocimientos políticos, y más particularmente las que muestran las presiones directas de las prácticas institucionales vividas por los niños, restringiendo su construcción de ideas, en el

caso de la autoridad escolar o el derecho a la intimidad, no ejemplificadas aquí. A ello se añade el enfoque metodológico asociado a su epistemología: un conocimiento -las ideas previas de los alumnos- puede comprenderse solo cuándo se reconstruye su modo de producción (CASTORINA, 1997).

Además de la elaboración conceptual sobre la autoridad política, las indagaciones sugieren, sin que lo hayamos probado con nuestros instrumentos metodológicos, la apropiación por los alumnos de ideologías preexistentes, que individualizan y naturalizan el orden social (LENZI; CASTORINA, 2000). Así,

El mundo social está constituido por relaciones individuales y personales, no institucionalizadas; los actos de la autoridad son personalizados y corresponden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros, dando lugar a una concepción moralizada y benefactora de la autoridad; ésta resuelve los problemas de la “gente” directamente, sin intermediaciones; el mundo social implica una armonía sin conflictos entre intereses colectivos contrapuestos, salvo los que son de orden individual; los sujetos naturalizan lo social en términos de fenómenos que suceden con un orden independiente de la intervención humana. (LENZI; CASTORINA, 2000, p. 210-211).

Hemos postulado interacciones de los “actores sociales” infantiles con las autoridades gubernamentales y sus actos, en tanto objeto de conocimiento, pero mediadas por las prácticas sociales y los discursos de otros actores acerca de dichas autoridades: familia, docentes, comunicadores de diversos medios y políticos. Hay ciertas significaciones políticas que provienen de la vida cotidiana que los niños con los adultos, de una concepción de mundo social que les es transmitida explícita o implícitamente a los niños, durante sus intercambios en los grupos de pertenencia o en instituciones como la escuela. Es decir, los niños comparten, en nuestra sociedad, la creencia básica en una sociedad individualista, naturalizada y con relaciones personales, una especie de trasfondo que permite elaborar sus hipótesis conceptuales sobre la autoridad política.

Además, ellos se apropian de creencias sociales más determinadas referidas a las cualidades de los políticos, la democracia representativa, la nación o la personalización de la historia y la política, que llamamos representaciones sociales. Estos conocimientos de sentido común que se han constituido en las interacciones sociales de los adultos y son utilizadas por los niños para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar. Se trata de metáforas sociales caracterizadas por su carácter figurativo a diferencia de la abstracción propia de los conceptos, y por expresar el punto de vista del grupo de pertenencia, y por estar conformadas por imágenes colectivas, cargadas de valores y emociones. Uno de sus rasgos centrales es que no se modifican sustancialmente por la edad, siendo persistentes durante el

desarrollo (CASTORINA, 2008; DUVEEN; DE ROSA, 1992; MENIN, 2003), y no son “exteriores” a la dinámica de la construcción de hipótesis infantiles, sino una de sus condiciones de posibilidad.

#### **LA PSICOLOGÍA GENÉTICA Y LA POLIFASIA COGNITIVA EN EL AULA**

Otra cuestión central que debe afrontar la psicología genética en la educación es como investigar la construcción cognoscitiva en el contexto de las situaciones didácticas. Los aprendizajes escolares de la historia y las ciencias sociales se llevan a cabo en la interacción del sujeto con el objeto, característica de cualquier actividad cognoscitiva, pero el objeto es ahora, como hemos dicho antes, el “saber a enseñar”. Aquí los conocimientos previos de los alumnos son marcos asimiladores respecto de las informaciones y de los problemas que se plantean durante la comunicación del objeto pedagógico en la enseñanza. Los conocimientos previos son un conjunto de ideas y modos de pensar que permiten a los alumnos significar los contenidos de un área de estudio (AISENBERG, 1994).

Según lo visto en el punto anterior y lo que muestran las investigaciones didácticas que han utilizado a la teoría de las representaciones sociales (LAUTREY, 2006) se justifica plenamente la tesis de la polifasia cognitiva para el aprendizaje escolar: “[...] resulta forzoso abandonar la oposición lógico-ilógico, racional-afectivo, social-no social [...] Nos encontramos entonces ante una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales entre las cuales existe una relación de adecuación.” (MOSCOVICI, 1961, p. 176). En la sala de clase de ciencias sociales, en situaciones de aprendizaje, circulan una diversidad de conocimientos: por un lado, los “marcos asimiladores” para las informaciones escolares, sean los sistemas propiamente conceptuales, estudiados en la psicología genética, en el punto anterior, y las representaciones sociales, incluso, una cierta concepción del mundo social, una perspectiva ideológicas o aún religiosa; por el otro, los saberes y las informaciones debidos a la transposición didáctica de las ciencias sociales.

Las cuestiones que se plantea a los investigadores del cambio conceptual en contextos didácticos se refieren entrecruzamiento de las representaciones sociales con los saberes escolares propiamente dichos y las conceptualizaciones individuales; más aún, tienen que preguntarse por el destino de las representaciones sociales cuándo la actividad que se promueve es la aproximación al “saber a enseñar”

Las investigaciones sobre nociones sociales e históricas utilizadas por los alumnos durante las actividades propuestas por los docentes en las aulas indican la presencia de nociones que ponen en juego figuraciones y concretizaciones del

pensamiento (LAUTIER, 2006), las que se originan en la experiencia familiar o escolar de los alumnos. Por ejemplo, el primer acercamiento de los alumnos a la comprensión de la Primera Guerra Mundial no consiste en reconstruir el concepto de una guerra inter-imperialista por los mercados, sino que pasa a un primer plano el horror de las trincheras y la bestialidad de los actores sociales (LAUTIER, 1997). Las imágenes, o la traducción figurativa de las ideas sociales e históricas y no los conceptos abstractos dominan las ideas de los alumnos. Es decir, las escenas cargadas de valoración y emotividad han sido elaboradas colectivamente en el medio familiar o en la difusión mediática, y son apropiadas por los alumnos, constituyendo un marco asimilador para las informaciones provistas en las situaciones didácticas.

Los alumnos elaboran sus interpretaciones figurativas y valorativas apelando al campo de su experiencia social, el modo compartido de organizar el mundo en que se vive. Cabe recordar una vez más que los alumnos piensan los fenómenos sociales ateniéndose a un material constituido por creencias sociales del que se apropian en la cotidianidad escolar o familiar. De ahí que adquieren relevancia la crítica moral a los políticos, cargada afectivamente, la adhesión al presidente “benefactor” por fuera del sistema institucional, el significado que adquieren las situaciones extrañas o desconocidas al ser ancladas en el sentido común. Este sentido común es parte de un momento de la historia de un país y de los grupos sociales que se han enfrentado entre sí bajo ciertas condiciones históricas.

En segundo lugar, nuestras indagaciones ya mencionadas (CASTORINA; LENZI, 2000) revelan que la sociedad “de los individuos” funciona como restricción para la elaboración conceptual. El niño piensa lo que puede, no solamente por los límites de su propia elaboración intelectual personal sino también por las concepciones de base desde las cuales piensa o de las representaciones sociales, siendo ambas producto de las interacciones sociales. De este modo, aquella creencia social “individualista” y naturalizada de la sociedad explica –al menos en parte– las notorias dificultades para hipotetizar el sistema de gobierno o las causas estructurales de un hecho histórico, en la enseñanza. Y ello porque aquellas concepciones del mundo social y las representaciones sociales más específicas limitan lo que puede pensar.

Ahora bien, las representaciones sociales y las ideologías no son, en nuestra perspectiva, únicamente materia prima de una pura construcción conceptual en el aula, neutral a los valores sociales. Si bien la psicología genética no se ocupa directamente de la constitución de la subjetividad social, es imprescindible reconocer que la producción conceptual infantil supone el compromiso de la propia identidad social, vinculada a la intervención de aquellas representaciones. Al menos, es preciso admitir una subjetividad social imbricada en la propia actividad intelectual, evitando la postulación de un sujeto

excluyentemente epistémico de los conocimientos sociales, disociado del sujeto social. Por tanto, el reconocimiento de las representaciones sociales vincula al aprendizaje con las identidades sociales de los alumnos, en tanto mediadoras entre el saber que se enseña y los individuos que aprenden, situando las adquisiciones en el contexto de las prácticas y la memoria social del grupo social de pertenencia.

Los psicólogos genéticos no pudieron concebir, empezando por Piaget, la doble racionalidad del conocimiento social. Es decir, que no encontramos solo la marcha del conocimiento social “de menor a mayor grado de validez” en condiciones de enseñanza, sino saberes que se disparan en el mismo contexto, según las demandas sociales o educativas. De un lado, las conceptualizaciones personales que son desafiadas por el saber a enseñar, mediante la formulación de situaciones didácticas capaces de promover su reorganización en dirección “al saber a enseñar”; del otro, la racionalidad del discurso cotidiano, con sus núcleos figurativos, su ausencia de rigor inferencial en la argumentación, su apelación a la asociación valorativa o a la autoridad, y que también tienen que ser movilizadas por los problemas que plantea el docente.

En la vida escolar coexisten, como hemos dicho, los saberes escolares de las disciplinas, las conceptualizaciones individuales y las representaciones sociales, interactuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo las condiciones peculiares del dispositivo y la intervención didáctica. Más aún, en el contexto escolar estos conocimientos conviven en estado de tensión o de conflicto. La utilización de una modalidad o de otra y respecto de una misma temática depende de los problemas y actividades que se proponen a los alumnos, o de la índole de las situaciones didácticas (LAUTIER, 1997, 2006).

Desde el punto de vista de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, la tarea es promover el cambio conceptual a través de la reorganización de los marcos conceptuales poco sistemáticos y mal definidos elaborados por los alumnos; también, poner en diálogo las diferentes lógicas y en algunos casos crear espacios para permitir a los alumnos avanzar más allá de sus creencias colectivas. Algunos conceptos disciplinarios se adquieren a condición de tomar distancia de los conocimientos cotidianos, con su compromiso afectivo (como sería el caso de las nociones de identidad nacional, la nación eterna, la política personalizada, la sociedad de los individuos). Con todo, no se abandona definitivamente el anclaje del pensamiento natural en la memoria colectiva, en las experiencias de su grupo de pertenencia, a pesar de alcanzar un modo más sofisticado de razonamiento.

La investigación psicológica dentro de los parámetros didácticos muestra que el aprendizaje no avanza linealmente desde un saber primitivo hacia un saber científico despojado por completo de sentido común, sino por una serie de avances

y retrocesos, de continuidades y discontinuidades: produciendo figuraciones e identificaciones con personajes históricos, tanto como definiciones abstractas más próximas a los conceptos de la historia o las ciencias sociales; usando analogías basadas en la experiencia familiar para analizar un evento histórico y en otra tomando cierta distancia epistémica; asumiendo una versión naturalizada e individualista del mundo social o iniciándose tímidamente en el pensamiento crítico de la sociedad. Por otra parte, cabe señalar que dicho proceso se asemeja, con los rasgos propios del aprendizaje de los saberes disciplinares, a la dialéctica inacabada e inacabable del distanciamiento y el compromiso que caracteriza la construcción del conocimiento en las ciencias sociales (ELIAS, 1989).

#### **EL PORVENIR DEL CONSTRUCTIVISMO “CRÍTICO”.**

No hemos tratado todos los desafíos que se presentan a la psicología genética cuándo pretende estudiar las ideas previas de los alumnos y su posible cambio conceptual en los conocimientos sociales, teniendo en cuenta que la didáctica especial de las ciencias sociales tiene un desarrollo solo incipiente. Hemos subrayado, principalmente, la exigencia de que esos estudios se lleven a cabo respecto de los problemas que plantea la comunicación de un saber constituido en las ciencias sociales y que se transpone a la enseñanza. En particular, hemos propuesto que la psicología genética y su perspectiva epistemológica revisen algunas de sus tesis básicas y de sus hipótesis para indagar con éxito cómo cambia el punto de vista del alumno en las situaciones didácticas. Esto es, nuestro programa de investigación debe abordar decididamente la transformación del conocimiento construido en el desarrollo infantil al encontrarse con los saberes disciplinares propuestos por el docente, y con la intención de promover su aproximación al “saber a enseñar”.

A este respecto, destacamos las modificaciones ocurridas y las que tienen que suceder en los estudios psicológicos que eran una extensión “literal” de la tradición piagetiana: pasar del estudio de dominio general, de los sistemas generales de conocimiento a los sistemas conceptuales “de dominio”, como lo testimonian una diversidad de investigaciones, sin desdeñar aspectos como los sistemas generales de conocimiento y sobre todo los mecanismos generales de equilibración; profundizar el modo en que se interpreta la interacción del sujeto y el objeto del conocimiento social, ya que no estamos ante un sujeto “que procesa información” o “construye conocimiento en un vacío social”, sino ante un actor social que interactúa en distintos grado de compromiso con las relaciones sociales o las instituciones, lo que marca la naturaleza de sus ideas; asumir y ampliar las tesis de Piaget sobre la interacción entre individuo y sociedad, dando lugar a la intervención restrictiva de las concepciones del

mundo y las representaciones sociales sobre la construcción individual de conceptos, tal como fue esbozado en *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (PIAGET; GARCÍA, 1981, capítulo IX) e ignorado por sus discípulos; ocuparse en la investigación empírica del aprendizaje de nociones sociales del proceso dialéctico de reorganización de los sistemas de conocimiento en un contexto didáctico que, paradójicamente, “estructura” la propia reconstrucción de los conocimientos de los alumnos.

Lo que decimos supone que la psicología genética mantiene su pregunta epistemológica en las nuevas condiciones: ¿cómo se modifica el punto de vista del sujeto cuándo reconstruye los objetos de conocimiento en la escuela? También se confirma la vigencia plena de las tesis constructivistas para el aprendizaje escolar o las hipótesis sobre los mecanismos de equilibración del conocimiento, en las situaciones didácticas, aunque no sabemos cuánto tendrán que ser afinados en la investigación empírica. Defendemos, en general, la plausibilidad de la renovación de las ideas, incluso de algunas de las tesis del núcleo de la tradición original, tanto por razones teóricas como por la exigencia de mantener la consistencia entre los nuevos resultados empíricos y aquel núcleo.

Más aún, la investigación del aprendizaje del conocimiento social abre la tradición constructivista a un diálogo multidisciplinario, superando el aislamiento intelectual que ha dominado durante años sus ensayos de aplicación a la educación. Por una parte, con las ciencias sociales, porque hay que recuperar su relevancia para la educación ciudadana y porque es necesario hacer compatibles lo que sabemos de las interacciones sociales del sujeto y el objeto de conocimiento, con las teorías sociológicas que articulan las estructuras sociales y la actividad de los actores (BOURDIEU, 1997; GIDDENS, 1995; ELIAS, 1989). Además, con otras teorías psicológicas comprometidas en el estudio del conocimiento social de los niños y alumnos, ya sea la escuela de Moscovici ocupada en las representaciones sociales, por su intervención sugerida sobre la construcción individual, o por la polifasia cognitiva en los conocimientos educativos (LAUTIER, 2006), ya sea la teoría socio histórica, ante el reconocimiento de la interiorización activa de los instrumentos culturales que se transmiten en la sala de clase con la mediación del docente (CASTORINA, 1996). Finalmente, los investigadores se plantean una colaboración no exenta de serios interrogantes y de conflictos con los didactas de las ciencias sociales, el desafío más importante que afronta la psicología genética en la educación.

Los análisis realizados y las propuestas de investigación psicológica del aprendizaje escolar podrían hacer pensar a los colegas piagetianos que hemos abandonado la tradición, que no permanecemos fieles a las ideas que identifican una toma de posición epistemológica y un modo de investigar los conocimientos. Aquí

me permito evocar a Marx, quién tantas veces dio claramente a entender que “no era marxista”, y al propio Piaget, quién tampoco “era piagetiano”, sino que aspiraba una herencia intelectual constituida por la problemática epistemológica y algunas de sus ideas sobre la construcción cognoscitiva. En otras palabras, la continuidad de una tradición de investigación no se contradice con la revisión de sus hipótesis ante las dificultades o los desafíos, como los que aquí hemos abordado. En este sentido, la modificación de ciertas ideas de su núcleo central es imprescindible, y no hay que temer por sus consecuencias, ya que una ciencia que no se renueva es metafísica o teología. Queda subsistente por completo la problemática epistemológica que orienta la investigación psicogenética, así como otras ideas constructivistas oportunamente señaladas, cuya eliminación equivaldría a volver inexplicables la novedad del conocimiento de los alumnos, lo que le haría perder toda identidad a la tradición.

#### REFERÊNCIAS

AISENBERG, B. Porqué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales en la escuela primaria. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comp.). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1994. 137-162.

BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Gallimard, 1997.

BROUSSEAU, G. Fondaments et methods de la didactique des mathematiques. *Recherches en didactique des mathematiques*, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 35-115, 1986.

BRUN, J. Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathematiques. In: ARTIGUE, M. et al. *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble: Le Pensée Sauvage, 67-83, 1993.

CASTORIADIS, C. *Ciudadanos sin brújulas*. México: Coyoacán, 2000.

CASTORINA, J. A. El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, 1996. 9-44.

\_\_\_\_\_. El legado de Piaget para la educación: el desafío. *Investigaciones en Psicología*, Buenos Aires, año 2, n. 3, p. 21-36, 1997

CASTORINA, J. A. 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. 19-44

\_\_\_\_\_. El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 757-776, set./dez. 2008.

- CASTORINA, J. A.; AISENBERG, B. Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. In: J.A. Castorina et al *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989. 63-153.
- CASTORINA, J. A.; DUBROVSKY, S. La enseñanza y la teoría psicológica socio histórica. Algunos problemas conceptuales. In: CASTORINA, J. A.; DUBROVSKY, S. (Comp.). *Psicología, cultura y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004. 83-104
- CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- CHEVALLARD, I. Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportes par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, Grenoble, v. 12, n. 1, p. 73-112, 1992.
- DELVAL, J. Stages in the children's construction of social knowledge. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 77-102.
- DUVEEN, G.; DE ROSA, A. M Social Representations and the Genesis of Social Knowledge”, *Ongoing Production on Social Representations- Productions Vives sur les Représentations Sociales*. Vol. 1 (2-3), 1992, 94-108.
- ELIAS, N. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península, 1989.
- FAIGENBAUM, G. Los criterios de valor económico en el niño. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 107-135.
- FERREIRO, E. *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor, 1986.
- \_\_\_\_\_. La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. *Perspectivas*, Vol. XXVI, No. 1, marzo, 1996, 139-148.
- FURTH, H. *The world of grown-up: children's conceptions of social institutions*. New York: Elsevier North Holland, 1980.
- GELMAN, R. Structural constraints on cognitive development: Introduction to a special issue of Cognitive Science. *Cognitive Science*, Norwood, No. 14. 3-9, 1990.
- GIDDENS, A. *La construcción de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- GRECO, P (1967) Epistémologie de la psychologie, *Logique et Connaissance Scientifique*. Paris. Gallimard, p. 927-991
- HELMAN, M.; CASTORINA, J. A. La institución escolar y las ideas de los niños. In: CASTORINA, J. A. (Org.). *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aiqué, 2007
- HORN, A.; CASTORINA, J.A Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. Em J.A. Castorina (Coord) *Desarrollo del Conocimiento Social*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2010, 191-214.

- INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. Aprendizajes y estructuras del conocimiento. Madrid: Morata, 1975
- KOHEN, R. La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- KOHLBERG, L. Essays on moral development. *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and row, 1984. v. 2.
- LAUTIER, N. *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d' Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- \_\_\_\_\_. "L' Histoire en situation didactique: una pluralité des registres de savoir". In: Lautier et al. *Les savoirs du quotidien*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006. p.14-32
- LEMOYNE, G. La enseñanza de las matemáticas a la luz de la epistemología genética. *Perspectivas*, Paris, v. 26, n. 1, marzo 1996. p. 169-194
- LENZI, A.; CASTORINA, J. A. Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de las nociones sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. 201-224
- LENZI, A. et al. La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes: un desafío para la educación ciudadana. In: CASTORINA, J. A. (Org.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. 71-98
- LERNER, D. Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica. In: CASTORINA, J. A. (Comp.). *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA, 2001. p. 273-290
- LOURENÇO, O. Reflections on narrative approaches to moral development. *Human Development*, Basel, n. 39, p. 83-99, 1996.
- MENIN, M. S. S. Representaciones Sociales de la ley en adolescentes de una ciudad del estado de São Paulo, Brasil. *Educar* (Barcelona), Univ. Autònoma de Barcelona, v. 31, p. 89-108, 2003.
- MERCIER, A. Le milieu et la dimension didactique des relations didactiques. In: BRUN, J.; CONNE, F. (Comp.). *L' Analyse des protocoles entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive: comptes rendus des premières journées didactiques de La Fouly*. Neuchatel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogique, 1994. p. 1-19.
- MOSCOVICI, S. *La Psychoanalyse, son image et son public*. París: P.U.F., 1961.
- MOSHMAN, D. The construction of moral rationality. *Human Development*, No. 38 p. 265-281, 1995.
- PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1969.
- PIAGET, J.; GARCÍA, R. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI, 1981.
- POZO, I. El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. In: RODRIGO, M. J. (Comp.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, 1994. p. 227-241.

SAADA-ROBERT, M; BRUN, J. La transformación de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética, *Perspectivas*, v. 26, n.1, 1997, p. 25-38.

TAPPAN, M. Mediated moralities: sociocultural approaches to moral development. In: KILLEN, M.; SMETANA, J. (Ed.). *Handbook of moral development*. New Jersey: L. Erlbaum Ass. Publishers, 2006. p. 351-376.

VERGNAUD, G. Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica. *Perspectivas*, v. 26, n. 1, 1996. p. 195-210