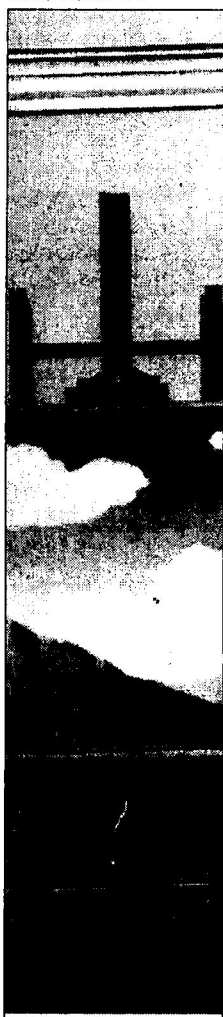


## Presupuestos filosóficos en la psicología del conocimiento social

**L**os estudios sobre los conocimientos sociales de los alumnos, orientados hacia las ideas previas al proceso de enseñanza-aprendizaje o hacia su cambio conceptual, son menos numerosos y significativos que los realizados sobre los conocimientos de la naturaleza. En aquel campo se presentan serias dificultades vinculadas a la propia complejidad del conocimiento social o al estado fuertemente "deliberativo" de las propias ciencias sociales o a la relativa debilidad de los estudios de la didáctica especial de las ciencias sociales (Lenzi y Castorina, 1999). Otras dificultades son comunes a la mayoría de los estudios de ideas previas y de cambio conceptual: las que provienen del empleo de la categoría de "teoría", propia de la filosofía de la ciencia, para representar la articulación de las ideas de los alumnos (Gellatly, 1995); o la utilización acrítica de los enfoques del cambio de teorías o paradigmas concebidos por los filósofos e historiadores de la ciencia como modelos del cambio conceptual en los alumnos (Castorina, 1995).

Ahora bien, la filosofía no ha influido solamente sobre las investigaciones de las nociones previas al suministrar modelos formulados explícitamente para interpretar la estructura de los conocimientos y sus modificaciones. Su intervención más significativa ha sido probablemente el proporcionar los compromisos ontológicos y epistemológicos asumidos por los estudiosos, quienes por lo común no los han tematizado. Aunque la investigación sobre las nociones previas y la dinámica del cambio conceptual es fundamentalmente empírica, la producción de los datos y su interpretación no es neutral. Las presuposiciones acerca de los fenómenos mentales y su relación con la sociedad y el propio cerebro, así como acerca del tipo de explicación adecuada para la formación de las nociones, subyacen a las indagaciones. Más aún, estas tesis llegan a orientar firmemente y a limitar el curso de las indagaciones. →

POR J. ANTONIO  
CASTORINA\*



\* Profesor regular de la Facultad de Psicología, UBA, Profesor de la Maestría Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

El objetivo de este trabajo no es presentar una investigación empírica sobre las ideas sociales de los alumnos ni proponer un modelo testeable de cambio conceptual para dichos conocimientos. Nos ocuparemos básicamente de examinar el impacto de los presupuestos filosóficos heredados de la filosofía moderna (Taylor, 1995; Vigotsky, 1993) en la investigación de las ideas previas de los alumnos, particularmente en la caracterización de su estructura y de su origen. Incluso, en las consecuencias que derivan de las posiciones acerca de las ideas previas cuándo se emprende el estudio del cambio conceptual.

Dichos presupuestos subyacen, entre otros, a dos enfoques muy influyentes del estudio psicológico de los procesos de aprendizaje involucrados en la enseñanza de las ciencias, el cognitivismo y la psicología discursiva (Castorina y Faigenbaum, 2000; Castorina, 1998). También se los podría reconocer en estudios provenientes de programas de investigación que originariamente no estuvieron vinculadas a la filosofía de la escisión, dónde operan como un obstáculo que insiste y debe ser superado en la reflexión crítica.

## LA FILOSOFÍA DE LA ESCISIÓN

---

El pensamiento moderno ha logrado ocultar las relaciones constitutivas del hombre con el mundo y con los otros, ha dejado de lado el trasfondo de las experiencias "del ser en el mundo". Es decir, la filosofía ha disociado al pensamiento, las percepciones o los significados del compromiso corporal del agente con el mundo, ha roto el puente entre la biología y los sistemas culturales (Merleau-Ponty, 1945; Taylor, 1995).

Esta escisión o "split" se encuentra originalmente en Descartes, quién cambia radicalmente la orientación de la búsqueda de la base del conocimiento científico, desde el orden inmóvil externo a la conciencia hacia los contenidos mentales. Es decir, este filósofo colocó al sujeto (sus ideas) en un status privilegiado respecto del objeto (la materia), instaurando una disociación radical entre ellos y dando lugar al dualismo ontológico de sustancia pensante y sustancia extensa, de mente y cuerpo. El objetivo era alcanzar un fundamento seguro para todo el edificio del conocimiento que conjurara el peligro de la incertidumbre y la oscuridad, lo que se ha denominado la "ansiedad cartesiana" (Bernstein, 1983).

En esta perspectiva, la certeza dependía de la claridad reflexiva sobre las propias ideas, haciendo abstracción del mundo que representan. Este giro hacia el "interior" del sujeto, por su lado, dependía de una epistemología según la cuál el conocimiento tenía como objeto a sus propias representaciones, mientras se exigía a la vez que la totalidad de las ideas se correspondiera con el mundo. El intento moderno de justificar el modo en que las representaciones, separadas tajantemente del mundo, pudieran ser verdaderas a su respecto fue denominado por Putnam (1975), el problema de los "ojos de Dios".

Esta desvinculación de lo objetivo y lo subjetivo condujo a la reificación de las ideas simples, a su inserción en la naturaleza de la mente, tanto en el racionalismo como

en el empirismo. La ontologización propia del dualismo cartesiano alcanzó también a su opuesto, el reduccionismo monista que redujo las actividades mentales a un "mecanismo" corporal. En el pensamiento moderno, ambas tesis expresan la índole misma de la escisión: se absolutizan los términos que se excluyen, o bien se afirma uno en detrimento del otro.

Desde el punto de vista epistemológico, y desde Newton a Hume, el empirismo hizo una inversión del innatismo cartesiano: los comportamientos, el objeto o los elementos y la materia estática fueron privilegiados respecto de la conciencia, la mente o las totalidades. En la filosofía de Locke, estos últimos fueron considerados pura apariencia o fueron marginalizados respecto de las causas fundacionales de la realidad. Hume, por su parte, sigue la doctrina según la cual todo conocimiento proviene de la observación, y dado que la mente o el yo no pueden ser observados, no se los puede considerar como principios explicativos para los fenómenos psicológicos.

Vigotsky (1993) mostró convincentemente que los dualismos mencionados han afectado significativamente la psicología de los años 20 y 30 y Overton (1998) hizo lo propio para la investigación en la psicología del desarrollo cognoscitivo. En esta última se puede apreciar la herencia del dualismo ontológico, cuando los investigadores separan tajantemente los procesos internos o madurativos de las influencias del "medio", o tratan las adquisiciones cognoscitivas apelando a las habilidades "internas" al aparato mental o postulando determinaciones "externas" a la actividad cognoscitiva; incluso, al estudiar el proceso cognoscitivo de los individuos en un completo aislamiento del contexto social. A la vez, el dualismo epistemológico en la psicología del desarrollo ha adoptado la forma de una defensa excluyente de las metodologías experimentales -en términos de variables dependientes y dependientes- o de la explicación causal por "factores" separados, sean internos o externos, para la formación de los conocimientos.

El propósito de este artículo es extender dicho análisis a ciertos enfoques adoptados por los psicólogos al estudiar las ideas de los alumnos acerca de la sociedad o su cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales.

## LA ESCISIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS IDEAS SOCIALES PREVIAS

---

a) **Los procesos cognoscitivos en "la cabeza"**. En los últimos veinte años se han ampliado las investigaciones dirigidas a establecer los rasgos de los saberes de los alumnos sobre la sociedad y la historia, previos al proceso de enseñanza y aprendizaje (Carretero, 1995). Se quiso responder a una pregunta central: ¿cómo están constituidos y de dónde provienen los saberes sociales de los niños? La orientación de tales estudios muestra una fuerte tendencia a abandonar las clásicas tendencias "generalistas" que veían en los conocimientos de cualquier campo una aplicación de los sistemas lógico matemáticos. Es decir, se ha impuesto la interpretación de que las ideas infantiles

sobre la autoridad política, el sentido de la historia o el intercambio económico, constan de sistemas conceptuales, a veces de "teorías", adecuados a los rasgos específicos de los fenómenos sociales.

Ahora bien, para el enfoque cognitivista dicho conocimiento de "dominio" social se explica en base al procesamiento "interno" de la información proveniente del mundo social. Más aún, en el mundo psicológico es frecuente identificar al conocimiento de "dominio" de un campo de conocimiento con la versión cognitivista de desarrollo de ideas fuertemente restringido por la arquitectura de la mente.

Esta perspectiva se ha expresado, entre otras, en las tesis propuestas por D. Sperber (1985; 1994) y por D. Hirschfeld (1994) respecto del conocimiento socio-cultural. Según el primer autor, para explicar dicho conocimiento hay que recurrir a un módulo innato que se ha ampliado más allá de la información que procesa en virtud de su función biológica. Esto es, incluye una gran cantidad de información proveniente de la cultura y que satisface sus condiciones de *input*. La cultura aporta el contenido de las representaciones sin influir significativamente sobre los procesos cognitivos internos.

El conocimiento social de los individuos proviene de la ampliación de un módulo innato, que restringe la elaboración de representaciones cuyo contenido depende de la cultura. Este proceso cognoscitivo sucede por "dentro" del aparato mental, con independencia de las prácticas sociales y de la cultura.

Más aún, los fenómenos socio-culturales son reducidos a un encadenamiento causal de representaciones individuales y hechos ecológicos, como los movimientos corporales y sus efectos físicos. Así, una institución es "la distribución de un conjunto de representaciones que es gobernada por representaciones que pertenecen al mismo conjunto" (Sperber, 1985, pág. 76). Dicha perspectiva es también asumida de un modo algo caricatural por Pinker (1995), al postular una ontología del mundo socio-cultural configurada por las representaciones individuales con el añadido de su distribución por contagio entre los miembros de una comunidad.

Por su parte, Hirschfeld afirma que las clasificaciones parentales y raciales que hacen los niños constituyen un dominio propiamente social basado en un principio esencialista, en el sentido de atribuir a los individuos ciertas características naturales, comunes e inmodificables. Dicho principio se encuentra también en otros conocimientos de "dominio" y forma parte de la naturaleza humana.

Según este autor hay otros conocimientos sociales que derivan de un conocimiento innato de "dominio" psicológico, de las representaciones infantiles acerca de la mente. Esta tesis es defendida también por Pozo (1994) quien afirma una progresiva diferenciación de un conocimiento específicamente social en los niños, pero dificultada por la continuidad de su perspectiva personalista en la interpretación de los fenómenos sociales. Solo la instrucción y los procesos metacognitivos permitieran completar dicha diferenciación.

En el enfoque que comentamos, una forma cultural como el totemismo no tiene una estructura autónoma sino que es una expresión del principio esencialista que es una exigencia interna de la mente humana. Al igual que Sperber, Hirschfeld hace una reducción de la cultura a las categorías estudiadas por la psicología cognitiva. De este modo, el conocimiento social de los niños como la propia ciencia de la sociedad y la cultura son "naturalizados".

En resumen, el enfoque de la escisión preside el análisis cognitivista de los conocimientos sociales. Por un lado, se disocian los componentes de la experiencia práctica de los niños con la sociedad o la cultura y se estudia el desarrollo y el aprendizaje "por dentro" del aparato cognitivo. Al postular una arquitectura de la mente, los investigadores están obligados a buscar principios abstractos en el origen de los saberes sociales, en el dominio social o en otro del cual derivan. En consecuencia, se postula que el procesamiento mental trabaja sobre los inputs culturales, pero se excluye alguna intervención de la práctica social sobre las viscosidades del conocimiento. Vuelve a insistir, entonces, la cuestión del pensamiento moderno: cómo explicar que una mente separada del mundo social pueda representarlo adecuadamente. Por otro lado, las disciplinas que se ocupan de la sociedad y la cultura pierden su autonomía epistémica subordinándose al marco conceptual de la psicología cognitiva, con su perspectiva naturalista (Castorina, Faigenbaum, Tabusch, Clemente, en prensa).

Incluso, pueden reconocerse ecos de esta filosofía en ciertos estudios piagetianos sobre la constitución de los conocimientos sobre instituciones sociales. Desde el punto de vista epistemológico, la perspectiva constructivista es apta en principio para asumir la inseparabilidad de la relación entre sujeto y objeto, como polos de la acción significativa y específica sobre el mundo social. Sin embargo, este enfoque fué abandonado cuando se ha identificado al mundo social con una "cosa" externa a la actividad de los niños, quienes elaboran las informaciones provistas directamente por la sociedad o por la mediación de los adultos. Dicha elaboración depende del nivel de las estructuras cognitivas a las que ha accedido el sujeto independientemente de interactuar con el objeto social (Furth, 1980; Castorina, Faigenbaum, Tabusch y Clemente, en prensa). De este modo, el conocimiento del mundo institucional se produce por una aplicación de aquellas estructuras a los datos disponibles acerca de la sociedad, sin intervención de las prácticas efectivas de los niños.

**b) Los procesos cognoscitivos "fuera de la cabeza".** Si bien el constructivismo social (Gergen, 1992; 1994; Edwards, 1997; Lemke, 1993; 1999) no se ha ocupado directamente de los conocimientos sociales de los niños, asume ciertas posiciones sobre la naturaleza del proceso de conocimiento y de aprendizaje que son relevantes para el análisis de los saberes sociales previos.

Por una parte, psicólogos como Gergen (1994) abandonan la epistemología que sitúa al conocimiento en la actividad mental y privilegian las prácticas discursivas. "La presuposición de las mentes como posesión de indi-

viduos independientes genera un conjunto de problemas insuperables acerca de la comprensión social" (1994, pág. 35). Bajo la influencia del pensamiento de Rorty, sitúan los conocimientos en el lenguaje, lo que significa interpretarlos como un fenómeno social y no individual, es decir, público y no privado (Prawat, 1999). Si el conocimiento reside en las prácticas lingüísticas de una comunidad, entonces no está localizado en la "cabeza".

Ante las dificultades epistemológicas del empirismo y el apriorismo, debidas a la filosofía de las representaciones, el constructivismo social propone sustituir a estas últimas por los procesos de negociación social de los significados. La práctica discursiva constituye al conocimiento científico o cotidiano, y no es posible saber si la realidad, por fuera del proceso discursivo, puede influir en la credibilidad de un saber. De este modo, la única manera de testear una afirmación es establecer el efecto social que se sigue de ellas, sin trazo alguno de vinculación con el mundo. En otras palabras, una comunidad aceptará o no una aserción en el juego discursivo si provee alguna utilidad en las transacciones de sus miembros.

La disociación moderna entre sujeto y objeto, o entre autor y texto ha llevado a privilegiar al sujeto como origen del lenguaje, con desconocimiento del carácter contextual del significado. Por el contrario, en el constructivismo social el sujeto individual carece de entidad propia, se ha "evaporado" en beneficio de las prácticas discursivas que lo constituyen (Prawat, 1999).

En la versión de Edwards (1997) y de Lemke (1993; 1999), los fenómenos naturales o mentales, incluidos entre éstos el pensamiento o las conceptualizaciones, sólo pueden ser estudiados como categorías discursivas. "No se trata de mapear las relaciones entre sistemas semánticos y realidad, sino de estudiar las prácticas de descripción" (Edwards, 1997, pág. 45) Es decir, dichas prácticas de los participantes en un intercambio significativo, sean los individuos en su vida cotidiana o los propios psicólogos, otorgan "su ser" a los fenómenos mentales. En definitiva, al tratar los fenómenos mentales como modos de hablar discursivamente se pretende evitar las suposiciones sobre procesos o mecanismos cognitivos.

Ahora bien, en la mayoría de las indagaciones sobre los conocimientos sociales previos de los alumnos o sobre su cambio conceptual, se habla de hipótesis, de representaciones sociales, de teorías implícitas o aún presupuestos epistemológicos u ontológicos, así como de los procesos de su revisión. Según el constructivismo social, en lugar de atribuir status "mental" a las hipótesis y presupuestos, o concebirlas como el resultado de un desarrollo psicológico objetivo, hay que concebirlas como categorías de los participantes (Edwards, 1997). Esto es, son descripciones o relatos donde los participantes asignan tales categorías en la práctica discursiva. Así, por ejemplo, una "hipótesis" de un alumno no deriva de una elaboración psicológica individual, sino que es una clase de argumento en la comunicación, o un lugar en un espacio de comunicación semiótica.

En consecuencia, los psicólogos no deberían compro-

meterse en su investigación con "estados" de aprendizaje o de conocimiento de los alumnos, los que "deberían ser transferidos de la mente y colocados dentro de la esfera del discurso social" (Gergen, 1992). En síntesis, la psicología discursiva fué una reacción justificada contra la separación del sujeto autosuficiente y el objeto vigente en buena parte de la psicología cognitiva. Sin embargo, el resultado de esta operación fué la eliminación de toda actividad subjetiva de elaboración cognoscitiva y la reducción del conocimiento a la práctica discursiva.

Más aún, así como el cognitivismo escindía los procesos mentales de las prácticas sociales, el constructivismo social separa a estas últimas de los actos discursivos. Si al describir se construye lo que puede contar como mundo social, es inútil hablar de las otras prácticas sociales que están más allá de los textos (Pérez Campos et al., 1999). No tiene sentido otorgar relevancia a las prácticas recursivas que constituyen a una comunidad. De este modo, no sólo se ha eliminado la subjetividad, se ha dejado fuera de consideración el modo en que emergen las descripciones y narrativas en los grupos e instituciones, así como su rol en la reproducción social.

En síntesis, hasta una de las críticas más severas al dualismo vigente en la psicología del desarrollo cognoscitivo permanece prisionera del espíritu de la filosofía de la escisión.

Por último, pueden evocarse las interpretaciones de algunos psicólogos sociales acerca de los conocimientos sociales de los niños en términos de una apropiación de representaciones sociales. Sin duda, este enfoque es menos radical que las tesis eliminativistas de la psicología discursiva ya que solo rechaza la actividad constructiva del sujeto respecto del conocimiento social. Para Emler y Ohana (1993), por ejemplo, el niño no plantea ni resuelve por su cuenta problemas cognoscitivos acerca de las instituciones sociales, más bien se encuentra con las soluciones producidas por los grupos e instituciones sociales. Estas son metáforas sociales sobre el salario, el género, la política o la autoridad escolar y preexisten al conocimiento de los niños e impactan su visión de la sociedad.

Así, por ejemplo, las respuestas de los sujetos infantiles a preguntas sobre la renta indicaban un acceso rápido a soluciones disponibles, que casi no requerían de una elaboración intelectual. Por ello mismo, el autor cree no haber encontrado diferencias entre edades, aunque sí respecto al origen social. De allí concluye que el saber social del niño deriva de su apropiación de las soluciones constituidas, es explicado preferentemente por la simple transmisión de las representaciones sociales, sin reconocer una actividad reconstructiva. Así, el niño es sólo un portador del mundo estático del sentido común adulto.

#### **LAS CONSECUENCIAS PARA EL ESTUDIO DEL CAMBIO CONCEPTUAL**

Los supuestos filosóficos de la escisión presiden los enfoques psicológicos comentados y dan lugar a ciertas interpretaciones de los conocimientos sociales de los

niños. Además, pueden tener consecuencias para la interpretación del cambio conceptual. Específicamente, se convierten en obstáculos epistemológicos para un estudio sistémico de las adquisiciones de los alumnos que articule dialécticamente los procesos de elaboración individuales y las prácticas institucionales.

Primeramente, el avance contemporáneo de las indagaciones didácticas pone de relieve las condiciones específicas de intervención requeridas para la transformación en las nociones previas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se puede señalar que los conocimientos previos adquiridos por los alumnos, por ejemplo las nociones sobre el gobierno o la historia, no contienen en sí mismos las condiciones de su aplicación y cambio escolar. Por lo tanto, la situación didáctica desempeña una función en su utilización, y por tanto en su reconstrucción.

De este modo, la situación caracterizada como el encuentro entre un saber constituido anterior, un saber a enseñar y una intención de enseñar va a influir en el cambio conceptual. Las representaciones cognoscitivas de los alumnos dependen de modo significativo de los saberes que se quieren enseñar y de las prácticas institucionales de transmisión del saber.

En un contexto de enseñanza, "lo didáctico participa en la definición de lo representable" por los alumnos (Saada-Robert y Brun, 1996). Dada la intervención de dicho contexto, una teoría del conocimiento "internista" hace obstáculo para que el conocimiento de los alumnos sea "estructurado" por la situación didáctica. O sea, al convertir a los saberes objetivados o a las prácticas institucionales sólo en inputs del procesamiento o en "disparadores" del proceso de construcción espontánea, se les quita toda posibilidad de influir significativamente sobre dinámica cognoscitiva.

Incluso cabe recordar que en las situaciones de producción destinadas a poner de manifiesto los saberes previos de los alumnos, éstos tienen que apelar a variados recursos conceptuales en respuesta a sollicitaciones particulares, a las expectativas del observador, ordenadas según un cierto contrato didáctico. Toda respuesta del alumno articula íntimamente un "esquema" cognoscitivo y una "estrategia" que atiende a la situación didáctica (Astolfi y Develay, 1999). Es decir, que dichos conocimientos requieren de una psicología capaz de aunar su doble carácter de ser una elaboración de cada alumno y una respuesta a una situación didáctica.

Por el contrario, la psicología cognitivista o ciertos enfoques "constructivistas" presentan limitaciones epistémicas insalvables para situar los procesos de aprendizaje de nociones sociales en una genuina interacción con sus condiciones didácticas. Por ello no tienen éxito en explicar el cambio conceptual. A menos que este último sea concebido -lo que sucede con gran frecuencia en los investigadores- en términos de una elaboración "metacognitiva" favorecida por la instrucción, disociando dicho proceso cognoscitivo "interno" de las situaciones didácticas, y en general, de las condiciones sociales de su producción.

En segundo lugar, veamos las consecuencias para el cambio conceptual de las psicologías que han disminuido la actividad del sujeto o la han eliminado. Cabe señalar que el estudio de la adquisición de nuevos conocimientos en el proceso de negociación discursiva entre el alumno y el maestro es una contribución relevante para la enseñanza de las ciencias (Lemke, 1993). Más aún, se ha sostenido recientemente que si la enseñanza de la ciencia natural apunta a mostrar a los alumnos su construcción social, es prioritario dar relevancia a las prácticas discursivas y particularmente a la presentación y evaluación de argumentos (Driver et al. 2000). Con mayor razón, creemos, esto mismo es válido para la enseñanza de las ciencias sociales, donde la comparación de los puntos de vista o perspectivas sobre los procesos sociales y la búsqueda de las razones que los legitiman ha sido reconocido como centrales en la constitución del propio campo disciplinario.

Sin embargo, las tesis del constructivismo social comentadas van más lejos: la enseñanza de la ciencia se dirige únicamente a promover la negociación de significados y la producción de argumentos en los intercambios entre profesor y alumno. Según la perspectiva epistemológica que excluye toda incidencia del mundo externo en la aceptabilidad del discurso, las observaciones de fenómenos naturales o las situaciones experimentales son poco significativas en la enseñanza de la ciencia, o tienen un lugar subordinado respecto de las prácticas discursivas (Lemke, 1993).

Para la enseñanza de las ciencias sociales, se supone que las prácticas sociales no discursivas o las estructuras sociales no son reguladoras ni objetos de las prácticas discursivas escolares. El conocimiento social se constituye en la enseñanza por la colaboración y confrontación argumental, pero no se dirige al mundo social exterior y éste no restringe la actividad discursiva de los protagonistas.

Por otra parte, proponer que los alumnos "aprendan el modo de hablar ciencia" y que los docentes les persuadan de adoptar la lengua científica, es en parte una consecuencia de la tesis eliminativista de los procesos cognoscitivos. No se supone que la resolución de problemas empíricos y conceptuales sea una actividad de cada alumno, o que ésta pueda contribuir a la reorganización de sus hipótesis o creencias básicas acerca de la sociedad, sencillamente porque no hay procesos cognoscitivos individuales.

Por último, si cada comunidad tiene sus propias reglas de organización para los intercambios, sin criterios de evaluación que incluyan prácticas o datos exteriores al discurso, es inevitable un fuerte relativismo. Esto es, las interacciones discursivas del sentido común no son comparables con las específicas de la adquisición de la ciencia social, no se puede afirmar alguna transformación "de estados de menor a mayor grado de conocimiento". En otras palabras, si el cambio conceptual en los conocimientos sociales consiste de una reorganización del saber cotidiano en dirección al saber disciplinar, en la perspectiva del constructivismo social no hay estrictamente cambio conceptual (Castorina, 1998).

En lo referido a las representaciones sociales, se ha mostrado su insistente resistencia a ser revisadas en dirección a los saberes disciplinares. Por ejemplo, la metáfora de la "eternidad de la nación" (Guyón et al. 1993) o del carácter "benefactor del presidente" (Lenzi y Castorina, 1999) se transforman muy dificultosamente en las prácticas educativas. Sin embargo, es difícil concebir cómo la actividad conceptual de los alumnos podría modificar una representación que ha sido impuesta -en la versión antes discutida- sin mediar ninguna actividad del sujeto infantil. Lo que está en discusión en este punto es la dualidad epistemológica entre la pasividad en la adquisición de las nociones sociales previas y la reconstrucción del saber disciplinar en la escuela.

## UNA CONCLUSIÓN: LAS ALTERNATIVAS A LA ESCISIÓN

Las dificultades mencionadas se vinculan con la disociación de los componentes del proceso de conocimiento social cotidiano y de aprendizaje escolar. Vigotsky nos recuerda que cuándo una psicología extiende ciertas leyes o aún teorías limitadas más allá del campo de fenómenos que las hacen plausibles, se funden con los principios de la filosofía dualista. En nuestro caso, que el conocimiento social se explique únicamente por elaboración mental, por el impacto de las representaciones sociales o por la negociación de significados, es una generalización injustificada que queda prisionera de aquella filosofía. Sucede finalmente que por este camino "quien explica todo no explica nada" (Vigotsky, 1993).

Una alternativa posible es desarrollar una perspectiva sistémica que integre las dimensiones involucradas en el proceso de adquisición: las interacciones cognoscitivas con el objeto social, las prácticas sociales en las que se producen, los saberes disciplinares o los intercambio discursivos. Básicamente, tratar a las ideas previas acerca de la sociedad desde la actividad constructiva de los sujetos, y no como resultado de la imposición del sentido común de los adultos o elaboradas por "adentro" del aparato mental. Se trata de reconstruir su formación en los términos de las viscosidades de la formulación y abandono de hipótesis originales acerca de las instituciones, pero asociadas a ciertas condiciones sociales de producción. Así, por ejemplo, la intervención de las representaciones sociales, las reglas discursivas de los intercambios cotidianos o escolares, así como la presión de los actos institucionales.

Hay indicios de un esbozo de enfoque sistémico en las discusiones y en las indagaciones acerca de las adquisiciones del conocimiento social:

Para el caso de las representaciones sociales, un investigador como Duveen (1994) ha llamado la atención acerca de la errónea reducción del conocimiento social del niño al reflejo inmediato del sentido común adulto. En su análisis, los niños aparecen como actores sociales que articulan activamente las representaciones sociales para comprender el salario o la ganancia. El constructivismo y la psicología social no parecen incompatibles en esta perspectiva.

Por su parte, Valsiner (1999) ha puesto de relieve que el uso del lenguaje no elimina los procesos intrapsicológicos, más bien su intrincada relación es una característica básica de la existencia humana. A diferencia del enfoque del "modo de hablar", hay que estudiar la emergencia de los actos de habla o la construcción individual de los significados en la experiencia con la cultura.

Nuestras propias investigaciones empíricas sobre la adquisición de conocimientos sociales parecen mostrar una tensión constitutiva entre los procesos de abstracción y diferenciación conceptual de los niños para teorizar la ganancia o la autoridad escolar y las prácticas socialmente regladas que las condicionan o restringen (Castorina, Faigenbaum, 2000).

El segundo rasgo para mencionar: la formación de las nociones sociales previas es un proceso de construcción que difiere significativamente, pero no sustancialmente, de la reconstrucción de los contenidos disciplinares. Más bien, podría postularse una cierta unidad epistémica entre ambos procesos, en su diversidad: por un lado, la formación de ideas sociales en las condiciones de las restricciones sociales, sean las representaciones sociales o los actos institucionales; del otro lado, la reconstrucción del saber disciplinario en las condiciones didácticas de su transmisión social. En ambos casos, los sujetos "hacen algo" con la cultura y las prácticas institucionales, dentro y fuera de la escuela, tienen que resignificar activamente lo que se les propone, y a veces, se les impone. Es decir, se esboza un constructivismo "situado". ♦♦

## BIBLIOGRAFÍA

- Astolfi, J.P.; Develay, M. (1999): *A didática das Ciências*. Campinas. Papirus Editora.
- Bernstein, R. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Carretero, M. (1995): *Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires. Aiqué.
- Castorina, J.A. (1995): "Algunos problemas epistemológicos en las teorías del cambio conceptual". En: *Revista Estudios e Investigaciones*. N°23. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Castorina, J.A. (1998): "Aprendizaje de la ciencia: Constructivismo Social y eliminación de los procesos cognoscitivos". En: *Perfiles Educativos*. Vol. XX, N°82. Universidad Autónoma de México.
- Castorina, J.A.; Faigenbaum, G. (2000): "Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques". En: *Revista IRICE*, N°14. Conicet-UNR.
- Castorina, J.A.; Faigenbaum, G.; Tabbusch, C.; Clemente, F. (en prensa): "La investigación de las nociones sociales en los niños: la apertura a las ciencias sociales".
- Driver, R. et al (2000): "Establishing Norms of Scientific Arguments in Classrooms". En: *Science Education*, Vol. 84, N°3.
- Duveen, G. (1994): "Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento". En: *Textos Em Representações Sociais*. Petropolis. Editora Vozes.
- Edwards, D. (1997): *Discourse and Cognition*. Londres. Sage.
- Emler, N.; Ohana (1993): "Studying social representations in children: just old wine in new bottles". En: G. Breatwell, D. Cauter (comps.) *Empirical approaches to social representations*. Oxford. Clarendon Press.
- Furth, H. (1980): *The World of Grown-Ups*. New York. Elsevier.
- Gellatly, A. (1997): "Why the Young has neither Theory of Mind nor a Theory of Anything Else". En: *Human Development*, N°40.
- Gergen, K.J. (1992): *El Yo Saturado*. México. Paidós.
- Gergen, K.J. (1994): "The communal creation of meaning". En: W.

Overton y W. Palermo (Eds). *The nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.

Guyón, S. et al (1993): *Des Nations à la Nation. Apprendre et Conceptualiser*. Paris. INRP.

Hirschfeld, L. (1994): "Is the acquisition of social categoris based on domain-specific competence or on knowledge transfer". En: L. Hirschfeld y S.Gelman (compls) *Mapping the Mind* Cambridge. Cambridge University Press.

Lemke, J.L. (1993): *Talking Science: language, learning and values*. Norwood. Albex Publishing corporation.

Lemke, J.L. (1999): "Meaning-Making in the Conversation: Head Spinning, Heart Winning, and Everything in Between". En: *Human Development*, N°42.

Lenzi, A.; Castorina, J.A. (1999): "Hacia un modelo de cambio conceptual para los conocimientos sociales". En: *VI Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. UBA.

Merleau-Ponty, M. (1945): *La Phenoméologie de la perception*. Paris. Gallimard.

Overton, W. (1998): "Developmental Psychology: Philosophy, Concepts and Methodology". En: W.Damon and R. Lerner (Eds.) *Handbook of Child Psychology*. New York. John Wiley.

Perez Campos, G. et al (1999): "Comment: Emotions Discourse 'Speaks' of Involvement. Commentary on Edwards". En: *Culture & Psychology*, Vol.5, N°3.

Pinker, S. (1995): *El Instinto del Lenguaje*. Madrid. Alianza.

Pozo, I. (1994): "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción". En: M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid. Síntesis.

Prawat, R.S. (1999): "Cognitive Theory at the Crossroads: Head Fitting, Head Splitting, or Somewhere in Between?". En: *Human Development*, N°42.

Putnam, H. (1975): *Mind, language and reality*. Cambridge. Cambridge University Press.

Saada-Robert, M.; Brun, J. (1996): "Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética". En: *Perspectivas*. Vol.XXVI, N°1.

Sperber, D. (1985): "Antropology and Psychology: towards an epidemiology of representations". En: *Man* (N.S), N°20.

Sperber, D. (1994): "The modularity of thought and the epidemiology of representations". En: *Mapping the Mind*, ob.cit.

Taylor, Ch. (1995): *Philosophical Arguments*. London. Harvard University Press.

Valsineer, J. (1999): "Quo Vadis discourse Analysiss? Derek Edwards' Discourse and Cognition". En: *Culture & Psychology*. Vol.5, N°3.

Vigotsky, L. (1993): "El significado histórico de la crisis en psicología. Una investigación metodológica". En: *Obras Escogidas*, tomo I. Madrid. Visor.

