

Las relaciones entre la psicología genética revisitada y la teoría de las representaciones sociales. Un análisis crítico.¹

JOSÉ ANTONIO CASTORINA
Conicet y Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Mientras muchos psicólogos sociales han postulado la “doble cara de una disciplina”, respecto de las relaciones entre psicología del desarrollo y teoría de las representaciones sociales, preferimos otra posición. Es decir, una colaboración explícita de dos programas de investigación que corresponden a dos disciplinas diferentes, con metodologías y teorías propias. Tales programas se transforman en su despliegue histórico, al enfrentar nuevos problemas o explicitar sus condiciones de producción. De ahí que sea relevante analizar, primeramente, las dificultades y los problemas que se plantean desde el punto de vista epistemológico, empezando por exponer una historia de las relaciones planteadas a propósito de los estudios sobre los conocimientos sociales. También se discuten las vinculaciones entre la psicología del desarrollo y la reciente Psicología Social Genética. Luego, argumentaremos en favor de la compatibilidad entre ambos programas de investigación, apelando a un marco epistémico relacional y dialéctico que subyace a los estudios del constructivismo crítico y la teoría de las representaciones sociales. Más tarde, identificaremos algunas contribuciones de las representaciones sociales para el estudio del desarrollo de los conocimientos sociales en niños y adolescentes, así como daremos un lugar significativo a los mecanismos cognitivos analizados por la psicología genética para comprender la ontogénesis de las representaciones sociales, muy especialmente el proceso dialéctico de indiferenciación,

¹ Las ideas que vamos a exponer son un homenaje a Gerard Duveen, el principal impulsor del intercambio intelectual de la teoría de las representaciones sociales y la psicología genética, al asumir una perspectiva genética para estudiar la apropiación de las RS

diferenciación e integración, o la relativización, originados en la obra póstuma de Piaget. Finalmente, examinamos la perspectiva de la colaboración entre los programas, incluyendo la inclusión de los conocimientos personales en el concepto de polifasia cognitiva, y reconsiderando las dificultades de la colaboración mencionada.

Quien primero contribuyó al análisis de la ontogénesis de las RS fue Moscovici (1990), al postular que la psicología del desarrollo y la teoría de las RS son dos caras de la misma disciplina. De un lado, estableció que las RS derivan de la interacción social y suministró las razones por las cuales es imposible explicarlas desde la psicología individual; del otro, vinculó a las creencias sociales con la experiencia individual, en contra del pensamiento que disocia individuo y sociedad. Sin embargo, no se ocupó específicamente del proceso de apropiación de las RS, probablemente debido a su énfasis en diferenciarlas de las representaciones individuales que han sido el objeto de estudio de la psicología cognitiva. Quizás, este énfasis haya influido en la carencia de estudios empíricos dedicados al estudio de la ontogénesis de las RS. No obstante, para Moscovici, dicho análisis se ubica más allá del foco de la psicología social, dado que constituye el objeto de estudio de la psicología del desarrollo.

Duveen (1994) señaló que “Si el problema para los psicólogos del desarrollo es, entonces, comprender como el niño se desarrolla en tanto actor social, los psicólogos sociales muchas veces también olvidan, y en detrimento propio, que todo actor social tiene una historia de desarrollo, cuya influencia no puede ser negada” (Duveen, 1994) El desafío para los psicólogos sociales es asumir un enfoque genético para el estudio de las RS y, para los psicólogos del desarrollo el desafío es explicar cómo los niños se convierten en actores sociales. Dicho de otro modo, las dos disciplinas estudian el mismo fenómeno, pero la primera lo hace desde un nivel de análisis posicional o colectivo, mientras que la segunda adopta una perspectiva centrada en los procesos psicológicos intra individuales (Doise, 1986)

En síntesis, nos proponemos justificar desde el punto de vista empírico y meta teórico, la colaboración multidisciplinaria entre la teoría de las representaciones sociales (en adelante, TRS) y la psicología genética (en adelante, PG), en su versión “revisitada” o crítica que modifica

algunas de las tesis del núcleo del programa piagetiano, formulada por nuestro equipo de investigación (Castorina, 2010).

A diferencia de quienes sostienen la “doble cara de una disciplina”, preferimos una colaboración explícita de dos programas de investigación que corresponden a dos disciplinas diferentes, con metodologías y teorías propias. Dichos programas se transforman en su despliegue histórico, al enfrentar nuevos problemas o explicitar sus condiciones de producción. Por ello, es significativo analizar, primeramente, las dificultades y los problemas al relacionar epistémicamente la TRS y la PG, empezando con una historia de las relaciones planteadas a propósito de los estudios sobre los conocimientos sociales. En segundo lugar, argumentaremos en favor de la compatibilidad epistémica entre ambos programas de investigación, apelando a un marco epistémico común; en tercer lugar, exponemos algunas contribuciones de las RS para el estudio del desarrollo cognitivo. Luego, subrayamos muy especialmente la contribución de los mecanismos cognitivos analizados por la psicología genética para comprender la ontogénesis de las RS. Finalmente, examinamos la perspectiva de la colaboración entre los programas (Barreiro y Castorina, 2012).

LA TRS Y LA PG ANTE EL DESARROLLO DE LAS IDEAS SOCIALES

Durante la última década del siglo pasado los psicólogos de la TRS discutieron la relación epistémica con la psicología del desarrollo, particularmente la versión piagetiana, de la que nos vamos a ocupar aquí. La psicología del desarrollo a la que se refirieron Duveen y de Rosa (1992), Emler (1993), o Wagner (1992) era la versión tradicional de la psicología genética, ocupada en una reconstrucción principalmente descriptiva de la formación de las ideas infantiles sobre la sociedad, elaboradas por los individuos sin que intervengan ni la cultura, ni las prácticas sociales (Castorina, 2005).

Sin duda, las representaciones sociales se distinguen en aspectos relevantes del conocimiento propiamente conceptual y de las representaciones estudiadas por los psicólogos genéticos, ya que son elaboradas a través de la comunicación, de modo que existen dentro de una estructura de lazos asociativos de significación. Y sobre todo, son inherentemente evaluativas y toman forma a través del discurso social, no estando limitadas por los cánones de la lógica argumental de los conceptos. En síntesis, su foco está en el mundo de los valores en adición al mundo de los hechos, lo que

introduce una dificultad en la interpretación del desarrollo intelectual: los valores no pueden ser organizados en la secuencia lógica que podría proveer, justamente, la estructura de un estudio realizado en la psicología del desarrollo. De ahí que las evaluaciones infantiles de estos comportamientos no pueden ser situadas simplemente en una secuencia lineal que va del pensamiento “prelógico” al pensamiento “lógico”, o del centramiento en aspectos parciales del objeto hacia su sistematización ulterior.

Hay diferencias relevantes con la PG clásica, centrada en el proceso de construcción individual de nociones sobre la autoridad, la democracia o la vida económica, poniendo de manifiesto un orden de elaboración que va de lo personal a lo impersonal, del egocentrismo hacia la sistematicidad conceptual. Los estudios de psicología social tienen una orientación claramente diferente a la tesis de un modelo lineal de desarrollo, con estadios y primando una cierta teleología (Barreiro y Castorina, 2012).

Las comparaciones clásicas entre los programas de investigación dieron lugar, ya sea a la tesis epistemológica de una cierta convergencia entre ambos, en trabajos de Duveen (1997), ya sea a la tesis de una inconmensurabilidad en Wagner (1992), cercana a las tesis de Kuhn o de incompatibilidad (Emler y cols., 1993), en tanto se sostuvo que las hipótesis de uno eran contradictorias con las hipótesis de la otra. Todas ellas son respuestas a un problema orden metateórico, ya que se analiza la estructura de esos programas y se buscan las razones que justifican alguna de las posiciones mencionadas.

Ahora bien, las investigaciones realizadas en el último decenio en ambos programas de investigación, y muy especialmente un cambio de enfoque en la propia PG, nos llevan a repreguntarnos por las relaciones entre la PD y la TRS. Como ha sucedido tantas veces en la historia de la ciencia, para comprender el proceso constructivo de las nociones sociales en la PG, asumimos el desafío que plantean las condiciones sociales del conocimiento o el carácter conceptual y no sólo estructural del pensamiento infantil (Castorina y Lenzi, 2000). Hemos modificado el núcleo del programa de la PG, principalmente, afirmando la participación de los niños en las prácticas sociales, con las significaciones que les están asociadas. De este modo, las instituciones y las representaciones de una cultura ejercen la doble función de posibilitar y a la vez obstaculizar los procesos de conocimiento. Al subrayar la intervención de las restricciones sociales sobre la formación del conocimiento modificamos las premisas piagetianas sobre las relaciones entre conocimiento individual y sociedad (Castorina, 2010).

Considerando esta perspectiva revisada de la PG, es posible rechazar la incompatibilidad y la inconmensurabilidad, vinculadas a las discusiones más clásicas entre ambos programas de investigación y dónde predominaba una visión filosófica que separaba tajantemente el estudio del conocimiento conceptual de los individuos y el estudio de su participación social. De este manera, argumentamos a favor de la compatibilidad entre ambos programas de investigación. Para justificar esta tesis, señalamos que un marco epistémico relacional o dialéctico subyace a las indagaciones, una tesis de unidad en las diferencias que preside, tanto la investigación de las construcciones conceptuales como la constitución de las RS (Castorina, 2005). Al proponer la compatibilidad entre la TRS y la PG, en su versión piagetiana “crítica”, se establecen semejanzas y diferencias con la propuesta de una Psicología Social Genética (Psaltis y Zapiti, 2014).

LA PSICOLOGÍA SOCIAL GENÉTICA

Esta disciplina pretende establecer una convergencia entre la teoría piagetiana (y la vigotskyana) y la psicología social, así denominada por Duveen, teniendo como antecedente a la psicología social del desarrollo cognitivo de Doise, y pensada en un diálogo con Piaget y con Moscovici. Fundamentalmente, se basa en las similitudes del pensamiento de estos autores, pudiendo considerársela una particular forma de psicología social del desarrollo. Para Psaltis y Zapiti (2014) Moscovici usaba el término para enfatizar los procesos de influencia que surgen en la comunicación entre la gente, dónde las RS son modificadas y estructuradas a través de los intercambios comunicativos. Por tanto, la psicología social genética modifica la unidad de análisis del estudio del desarrollo cognitivo: se pasa del sujeto epistémico al sujeto social, porque se pasa del estudio abstracto del sujeto del conocimiento estructural a un sujeto que construye conocimiento en un contexto de interacciones asimétricas. Particularmente, Duveen (1997) ha mostrado que la vida epistémica del niño involucra un mundo de TRS, que circunscribe el desarrollo del conocimiento. Moscovici nos propone que el sujeto del conocimiento no es solo epistémico (2013), que además de éste y del sujeto psicológico, se afirma el sujeto social. En la Psicología Social Genética no desaparece el sujeto epistémico: por ejemplo, las representaciones sociales de género no agotan las categorizaciones de los niños y niñas. Para conocer un objeto, hay que reconocer que ese objeto está ya conocido y significado por un contexto socio cultural, en el que las RS estructuran lo cognoscible y pensable en un momento histórico. Para conocer la

sociedad, se reconoce la valorización y RS que media entre el sujeto psicológico y el sujeto epistémico. De este modo, por ejemplo, las RS de género se constituyen en las interacciones entre el sujeto epistémico y el sistema de valores presentes en la cultura (Duveen, 1993), de ahí el *sujeto psicológico social* de Duveen, producto de las identidades sociales, más allá del sujeto psicológico y del sujeto epistémico.

La propuesta de una Psicología Social Genética por Psaltis y Zapiti (2014), se dirige a romper la fragmentación en el estudio del desarrollo, derivada de la contraposición de las teorías de Piaget y de Vigotsky, tratando de incorporarlas a la propia perspectiva de TRS. En ambas obras clásicas falta el elemento del interjuego entre las RS y las identidades sociales, particularmente en el caso de Piaget, su posición acerca de lo social en el conocimiento no le permitió pensar la interacción social como una influencia formativa en la construcción del conocimiento. En cambio, en la Psicología Social Genética, a través del estudio de la comunicación y las interacciones sociales, se procura mostrar que la microgénesis es el motor para la ontogénesis y la sociogénesis de las RS. Más aún, en esta nueva perspectiva se llega a afirmar que cualquier teoría del desarrollo y del aprendizaje debe ser antecedida por el estudio de la microgénesis del nuevo conocimiento como RS, en la interacción y la comunicación.

La tesis de que la psicología social genética no se diferencia de la psicología del desarrollo, o que esta última deba suponer siempre a la primera es discutible. Si bien introducir las RS permite reformular a la propia PG cuando estudia las ideas sociales de los niños, no es aceptable la idea de que “las estructuras operatorias piagetianas, en opinión de Duveen (1997) y siguiendo a Moscovici (1989/2000) podrían realmente comprenderse como representaciones sociales” (Psaltis y Zapiti, 2014, p.38) Si bien las estructuras operatorias o los sistemas conceptuales de dominio social que estudiamos, forman parte de la cultura (entendida como una totalidad organizada de representaciones, en una comunidad (Duveen, 2007) no son estrictamente RS. Las estructuras operatorias no expresan a un grupo social de la comunidad, no son estructuraciones del mundo desde la posición del grupo; se caracterizan por su sistematicidad en los argumentos, no son inherentemente valorativas; se transforman durante el desarrollo, apelando a procesos propiamente cognitivos (la abstracción reflexionante, la invención de posibles, la equilibración de los sistemas, etc.) Por otra parte, en la PG “crítica”, las RS constituyen el contexto y a la vez suministran recursos para la actividad de equilibración y emergencia de nuevos conceptos y estructuras, pero allí no se infiere que estos últimos sean RS.

Coincidimos con la convergencia, propuesta por Duveen (1997), del constructivismo piagetiano con la TRS, al retrabajar el constructivismo de Piaget en un constructivismo social. Pero en nuestro enfoque, esta convergencia supone la especificidad de las disciplinas, y desde nuestro lugar de psicólogos del desarrollo cognitivo, enfocamos desde nuestras propias investigaciones a la colaboración con la TRS. Preferimos mantener la autonomía relativa de las disciplinas y su colaboración en la investigación, la que justamente puede transformarlas. Sobre la base del marco epistémico común –general y restringido- del que hablaremos luego, examinamos las relaciones de los estudios de Duveen y sus discípulos (Zittoun, Cornish, Gillespie y Psaltis, 2007) con los de nuestro equipo sobre conocimientos sociales, realizados desde la perspectiva de la PG “crítica”.

Por lo tanto, preferimos mantener a la Psicología Social Genética, que es una perspectiva de la TRS, y la Psicología Genética como diferentes y compatibles: mientras la primera estudia como las interacciones sociales constituyen el desarrollo de los conocimientos, la segunda estudia cómo la interacción sujeto-objeto, constructiva de los conocimientos, está mediada por las RS y las prácticas sociales con el objeto.

LA DEFENSA DE LA COMPATIBILIDAD ENTRE LOS PROGRAMAS

La obra de Moscovici (1984) y de Jodelet (1996) Duveen, (2001) Marková, (2003) o Jovchelovitch, (2006), han situado a las RS en un marco de suposiciones ontológicas y epistemológicas, que denominamos marco epistémico (ME) o meta teoría relacional: un conjunto interconectado de principios que subyacen a la investigación psicológica y que describen y prescriben lo que es significativo y lo que no lo es, lo que es aceptable e inaceptable, central o periférico en una disciplina científica. En otras palabras, define el contexto en el cuál los conceptos teóricos y los preceptos metodológicos se construyen; es la fuente de la consistencia y coherencia de las teorías porque establecen las categorías y constructos más básicos del campo. Este marco se caracteriza por rechazar cualquier dualismo ontológico entre individuo y sociedad, como fue el caso del cognitivismo psicológico o la sociología de Durkheim, o epistemológico entre sujeto y objeto, y su herencia que dicotomizó a la teoría y la experiencia en el positivismo. Claramente, se ha mostrado que la producción simbólica de las RS se da en las interrelaciones sociales, emergen en un sistema de acción y comunicación dialogal.

En el caso de los conocimientos sociales, Leman y Duveen (1996) han articulado los componentes social e individual que el marco epistémico escisionista había disociado: las identidades de género “restringían” la elaboración de las ideas morales, ya que proveían del código para manejar las interacciones entre los sujetos ante una cuestión moral y le daban una dirección a la argumentación individual de la situación. Incluso, en la ontogénesis de la apropiación de las identidades de género hay una influencia del desarrollo de las capacidades individuales, esto es, la representación social que preexiste a los bebés no es simplemente interiorizada ni absorbida por ellos. Hay una actividad individual de conocimiento y renegociación de los significados colectivos (Lloyd y Duveen, 1992; Duven y Lloyd, 2003)

Ahora bien, la propia PG de los conocimientos sociales se sitúa en el ME relacional, lo que posibilita un diálogo con la TRS, al otorgar un lugar a las RS en sus explicaciones, en contra de la tesis de la incompatibilidad o la inconmensurabilidad. Es decir, involucra una ontología dónde cada elemento de la experiencia con el mundo sólo existe por su conexión constitutiva con su dual y en una dinámica de transformación: lo intersubjetivo con lo subjetivo, y recíprocamente; similarmente el organismo respecto del medio; la naturaleza respecto de la cultura, o el individuo con la sociedad. Parafraseando a Hegel, lo “real es relacional”, en el sentido de que todo lo que existe en el mundo social, incluido el mundo psicosocial, son las relaciones.

El ME relacional orientó la obra de Piaget (como también de Vigotsky), (Castorina y Baquero, 2008), al basar su constructivismo en las interacciones constitutivas entre sujeto y objeto, rompiendo con el dualismo epistemológico, al estudiar la formación del pensamiento lógico matemático. Sus unidades de análisis fueron la relación bipolar, entre esquema y observable, o asimilación y acomodación. Y esta perspectiva dio lugar a la atribución de interrelaciones dinámicas al desarrollo psicológico, lo que va a ser específico de sus explicaciones sistémicas. Incluso, toma distancia del individualismo al proponer una indisociable relación entre conocimiento individual y formas de interacción social, por constricción o por cooperación.

Las incompatibilidades o antinomias fundamentales se disuelven porque tales dicotomías tradicionales en la psicología llegan a ser tratadas como co-iguales y si lo son entonces, no hay cuestión de privilegio. En Duveen, no encontramos una disociación entre los estudios sobre el desarrollo cognitivo (en una perspectiva piagetiana) y los socio culturales (siguiendo el enfoque de Moscovici), como lo ha sostenido Marková: “Los estudios de Duveen sobre el desarrollo del niño

están principalmente influenciados por la epistemología de Piaget mientras sus estudios socio culturales deben una gran parte a Moscovici” (Marková, 2010, p.4.1). Estamos de acuerdo con Psaltis y Zapita (2014) en que dichas líneas de investigación dependen del MER, sin utilizar epistemologías radicalmente distintas para cada una.

Con todo, para seguir con mayor coherencia el proyecto de Duveen se impone revisar el constructivismo piagetiano, como sucede en cualquier práctica científica, para superar sus dificultades y hacerlo converger con la TRS: introduciendo conceptos, además de estructuras operatorias para estudiar los conocimientos sociales; dando un lugar relevante a las prácticas sociales de las que participan los sujetos, incluso a la intervención de las RS. En tal sentido, Jovchelovich y Wagoner (2013) nos dicen que más allá de Piaget, es preciso mostrar que conocer un objeto involucra que éste ya está conocido y significado por un contexto socio-cultural. Nosotros retomamos esa misma tesis, ya afirmada en una obra tardía de Piaget y García (1982), *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, y que los psicólogos no suelen leer. Esto es, la tesis de que todos los objetos a conocer están pre significados por representaciones sociales o ideologías que les preexisten a los sujetos y condicionan su posibilidad de conocer. La actividad cognoscitiva no asimila objetos puros, sino situados en representaciones sociales y concepciones del mundo.

Más aún, no solo hay un ME relacional que orienta la investigación psicológica, en un sentido más general, sino que postulamos otra meta teoría, vinculada a la anterior, y de sentido más restringido, compartido por nuestra versión de la PG y la TRS. Básicamente, Moscovici (1961) ha mostrado que la producción simbólica tiene lugar en las interrelaciones entre el sujeto individual, el otro y el mundo-objeto, de modo tal que una representación social emerge en un sistema de acción y comunicación dialogal. Como es sabido, el objeto es generado conjuntamente por el Ego y el Alter, de modo tal que este modo de pensamiento hace de la triangularidad una línea epistemológica que subyace a la propia teoría psicológica de las RS. Así, un objeto es generado conjuntamente por el Ego y el Alter en su interacción comunicativa. Las representaciones sociales se sitúan dentro de un triángulo, donde Ego y Alter se tratan como complementarios, lo que determina su relación con el Objeto (Marková, 2003).

En la PG, la naturaleza misma de los objetos de indagación y nuestras preguntas nos mostraron la insuficiencia de la PG clásica y nos condujo hacia las prácticas sociales y sus significados sociales. Ahora bien, al modificar el estudio del conocimiento social individual se establece también una perspectiva epistemológica triádica para el desarrollo intelectual, en la

propia PG. Se postula que la construcción de las nociones sociales, como el trabajo, la justicia, la política, el castigo o la intimidad, son posibilitadas y restringidas por las posiciones identitarias vinculadas a las representaciones sociales de una comunidad. Así, en los estudios de la construcción individual de ideas sociales en las interacciones de las que participan los individuos, la triangularidad se constituye entre sujeto-objeto y RS. Si bien, en tales casos el centro de la indagación es la relación del sujeto con el objeto de conocimiento, se considera que sus interacciones están mediadas por las RS. Por ello, el sujeto epistémico de la tradición piagetiana clásica es reformulado como un sujeto psicosocial, de modo que las asimetrías entre el sujeto y el otro, expresadas en creencias colectivas, juegan un rol constructivo.

Nuestro objetivo no es recuperar aspectos del pensamiento de Piaget para vincularlo con la Psicología Social Genética, sino de transformar el núcleo de su programa, para avanzar en el estudio de los conocimientos sociales. Las prácticas sociales son constitutivas de la propia actividad cognitiva de los sujetos en tanto restringen la construcción de conocimientos sociales de los individuos, no son exteriores ni simplemente se le asocian, hacen posible su propia existencia. Los objetos del mundo social se construyen en las prácticas de los individuos, por lo tanto, sin ellas no hay pensamiento social, y a la vez le ponen límites a lo pensable acerca de la sociedad (Castorina, 2010). Se plantea así una “tensión” esencial entre el polo de la actividad constructiva y el de sus condiciones restrictivas, dado que ambos no pueden ser concebidos de manera independiente.

En este sentido, la PG “crítica” destaca que las prácticas sociales son consideradas como indisociables de sus significaciones para el grupo de pertenencia, de las representaciones sociales, las primeras son simultáneas con la preexistencia de las creencias colectivas. De este modo, la originalidad de este tipo de indagación psicológica reside en esta peculiar vinculación entre las prácticas y creencias sociales con los procesos de construcción conceptual de los individuos. Como se ve, la unidad de análisis cambia en la propia PG, al indagar las relaciones entre la constitución de los conceptos y su contexto de prácticas y RS.

De ahí también que los estudios de la PG crítica admiten la polifasia cognitiva (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010), ya que los conceptos y sus modificaciones que hemos identificado coexisten e interactúan con otras formas de saber que no presentan estadios o niveles en su desarrollo (en el sentido de un pasaje de menor a mayor validez), como es el caso de las RS. Más aún, abandonamos la idea de un desarrollo único del conocimiento que marcha hacia estados de

mayor consistencia como postuló Piaget (1975/1990) en muchos pasajes de su obra. Por el contrario, postulamos una relación de adecuación entre las distintas situaciones y los modos de pensamiento, sin que medie necesariamente una línea evolutiva entre ellos. Como los niños viven en espacios cotidianos, no hay razón para esperar que en el desarrollo histórico un modo de razonamiento, por ejemplo el científico, se convierta en la finalidad a alcanzar por su conocimiento (Barreiro y Castorina, 2012).

LA INTERVENCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOGÉNESIS DE LAS ESTRUCTURAS Y LOS CONCEPTOS SOCIALES

En un primer lugar, cabe recordar la noción de operatividad en contexto, una metáfora central de la Psicología Social Genética, también aceptada por la Psicología Genética “crítica”: las estructuras operatorias no son entendidas más como formas puramente abstractas, sino logrando su realidad psicológica cuando el pensamiento se realiza en un contexto particular. Es solo en un contexto que emergen las operaciones intelectuales, tal como lo muestran los estudios post-piagetianos denominados de Tercera Generación y dedicados a localizar las configuraciones del sujeto-otro-objeto en su contexto social (Zittoun, Gillespie, Cornish y Psaltis, 2007). Estas indagaciones acerca de la influencia de las interacciones sociales y las asimetrías entre pares sobre el desarrollo del conocimiento, han sido denominadas estudios de Psicología del Desarrollo, (Psaltis y Duveen, 2007; Psaltis y cols., 2009). Se ve claramente que al indagar el desarrollo cognitivo se involucran a las RS. A la vez, se ha mostrado que las actividades constructivas de los individuos son, a la vez, condiciones para la intervención de las RS en experiencias de origen piagetiano (Leman y Duveen, 1999).

En segundo lugar, los estudios de Leman y Duveen (1999) han establecido que las identidades de género proveían un código para que los sujetos se muevan en las interacciones que tratan una cuestión moral, y dando una dirección a la argumentación moral. 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.

Además, Zittoun, et. al (2003) reinterpretaron los estudios sobre interacciones de pares respecto del juicio moral, identificando los estilos de argumentos –en tanto recursos simbólicos– utilizados por los niños ante el problema planteado por el investigador. Las RS no operan respecto

de un individuo que tiene que asumir en soledad un curso de acción, sino en situaciones microgenéticas de interacción entre pares y de asimetría.

Una vez más, se pasa de sujeto epistémico de la PG a un sujeto psico-social, que participa en relaciones triádicas, donde las asimetrías juegan un rol constructivo. Similarmente, aquellas relaciones triádicas valen para los conocimientos sociales conceptuales, vinculados al dominio de las interacciones sociales con el objeto (conocimiento histórico, político o sobre la autoridad escolar).

Por otra parte, las indagaciones psicogenéticas revelan una notoria insatisfacción con una explicación del conocimiento en términos exclusivos de la conceptualización individual: la persistente “personalización” en la caracterización de la autoridad política y de los fenómenos históricos, se contrapone con la tesis de una construcción progresiva del pensamiento. Así, los niños y adolescentes tienden a considerar que la autoridad presidencial concentra el poder, se ocupa de hacer el bien, no tiene límites en su accionar, salvo morales (Lenzi y Castorina, 2000); o se ha puesto en evidencia la creencia ampliamente difundida en los conocimientos históricos, de que la nación existe desde la aparición del hombre, incluso antes.

Dicha “personalización” y la concepción a la “nación sustancializada” en el pensamiento histórico de los sujetos, permanecen más allá de los cambios conceptuales, resistiendo a su modificación argumentativa. Las características de las respuestas –en el propio desarrollo e incluso en sala de clase- indican rasgos irreductibles a los sistemas conceptuales. Hay indicadores empíricos de la vigencia de conocimientos ligados a la vida familiar, anclados en la memoria social, de creencias de conjunto sobre una sociedad naturalizada: que el presidente sea intrínsecamente “benefactor”, su carácter fuertemente moralista y personalizador, lo que se encuentra también en la interpretación de la historia. Estamos ante una convivencia y entrecruzamiento entre conceptos elaborados individualmente, y las creencias colectivas que son apropiadas por los sujetos, una polifasia cognitiva. En síntesis, las indagaciones recientes en PG parecen sugerir la intervención de las RS en la formación de nociones (Castorina, 2008; Barreiro y Castorina, 2009).

LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA GÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La ontogénesis de las RS implica procesos psicológicos estudiados tradicionalmente por la psicología del desarrollo, como lo muestra el estudio realizado por Lloyd y Duveen (1990) sobre la ontogénesis de la RS de género, apelando a la constitución de los sistemas semióticos en los niños. En este sentido, el proceso de apropiación de las RS por parte de los individuos requiere ser estudiado en el marco de la colaboración multidisciplinaria.

En este punto nos permitimos retomar otro de los escasos trabajos de investigación dedicado específicamente al estudio de la ontogénesis de las RS, realizado por Barreiro (2013b), que identifica la actividad reconstructiva personal en el proceso de ontogénesis de las RS de la justicia. A diferencia del estudio realizado por Lloyd & Duveen (1990) esta investigación se ubica en un nivel de análisis del desarrollo psicológico individual, sin perder de vista que este fenómeno depende de la posición social de los individuos, proponiendo una articulación entre diferentes niveles de análisis al interior de la psicología social (Doise, 1986).

Ante todo Barreiro (2013a) destaca que la noción de justicia no tiene un significado unívoco, o que una tesis filosófica sea más avanzada que otras. Por lo tanto, diferentes formas de entender la justicia coexisten de acuerdo con diferentes ideologías e intereses sociales (por ejemplo, el socialismo, el feminismo y el liberalismo). A pesar de la pluralidad de significados posibles, las personas que habitan en Buenos Aires y el periódico más leído en Argentina representan la justicia hegemoníicamente (Moscovici, 1988) de modo retributivo (Barreiro et. al. 2014) Así, se menciona principalmente la justicia en un sentido institucional con una valoración negativa, exigiendo sanciones más duras para combatir el aumento de la delincuencia que coloca a la población en una situación continua de llamada "inseguridad". De modo análogo, los jóvenes y adolescentes asocian el término "justicia" a las leyes, el castigo, la delincuencia, los jueces y la impunidad (Barreiro y cols. 2014)

Por lo tanto, para indagar la ontogénesis de dicha RS de justicia, Barreiro (2013a) realizó un estudio evolutivo, mediante entrevistas a niños/as y adolescentes de Buenos Aires, con diferentes niveles socioeconómicos. Así, se puso de manifiesto en las narrativas infantiles la existencia de tres representaciones básicas de la justicia: retributiva, utilitarista y distributiva. La representación utilitarista de la justicia está presente en todos los grupos de edad, la representación retributiva incrementa su presencia con la edad de las participantes y la representación distributiva

tiene una baja frecuencia en todos los grupos de edad en comparación con las otras dos representaciones.

En dicha investigación se plantea a la dialéctica como formando parte del mecanismo constructivo, y en este sentido se la utiliza para analizar el proceso de la ontogénesis de las RS. Aunque dicha categoría ha dado lugar a muy diferentes interpretaciones en la historia del pensamiento filosófico, adquiere un sesgo específico en la obra final de Piaget (1980), al referirse al proceso constructivo de la emergencia de novedades en los sistemas lógicos de pensamiento. Los nuevos significados suponen que los ya existentes se incluyan en los nuevos que se construyen por este movimiento, es decir, estos últimos contienen significados que no existían anteriormente. De esta manera, se produce un proceso en espiral de elaboración de significados. El punto relativo de partida son las contradicciones naturales que se producen ante problemas que el sujeto no puede resolver aún, que expresan momentos de fuertes desequilibrios en el desarrollo de conceptos y estructuras. Sin embargo, tales conflictos no dan lugar a su por sí solos a su superación, sino que se requiere de un mecanismo que incluye un proceso inferencial entre significados y que conduce a la construcción de novedades.

Se trata de una inferencia -no deductiva- que conduce desde un sistema conceptual a otro más avanzado, irreducible al primero, o a una conclusión a partir de premisas donde no está incluida. De este modo, la dialéctica es considerada por Piaget como el lado inferencial de la equilibración de los sistemas cognitivos.

Una inferencia crucial para el desarrollo de nuevos significados es la articulación de elementos o sistemas que antes han estado separados o eran independientes entre sí. Así, en una experiencia de sustracción y la adición entre conjuntos de fichas, la adición y la sustracción son operaciones independientes; más tarde, los niños comprenden que al hacer una adición, ella se vuelve relativa a la sustracción, una supone a la otra, que $+n$ y $-n$ son simultáneas. Se constituye algo semejante a una “unidad de contrarios”, en tanto dos operaciones contrapuestas remiten una a otra y son ejecutadas coordinadamente para obtener el resultado.

Además, mediante la relativización, una propiedad antes considerada por el sujeto como absoluta o aislada de otras pasa a ser considerada como una parte de un sistema de interdependencias. En el curso del desarrollo cognitivo de la apropiación de la RS de la justicia, estas representaciones básicas se integran conformando un movimiento dialéctico de

independencia-articulación, dando lugar a cuatro representaciones diferentes: representación utilitarista en una situación de distribución; representación distributiva en una situación de retribución; representación utilitarista en una situación de retribución; representación utilitarista en una situación de distribución retributiva (Barreiro, 2013a). Así, al integrarse con la representación utilitarista, la representación retributiva se convierte en la más frecuente en el grupo de entre 10 y 17 años de edad. Para la mayor parte de los adolescentes que participaron en este estudio, la justicia es aquello que permite que todas las personas vivan felices y el castigo es el método para lograrlo.

Respecto de la relativización conceptual, los significados de la justicia definen por sus relaciones con los restantes elementos del sistema en el que se integran (Barreiro & Castorina, en prensa). En este caso, tanto la justicia retributiva como la distributiva pasan a constituir un método de la justicia utilitarista, es decir, se convierten en una estrategia para alcanzar la felicidad para el mayor número de personas. De esta manera, la construcción de nuevos significados en torno a la justicia como un objeto de representación ofrece una dinámica que lleva a las personas a alcanzar una comprensión más amplia y abstracta de la RS de la justicia propia del grupo social al que pertenecen.

Por lo tanto, la ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia descrita por Barreiro (2013a) involucra un proceso de construcción de significados que expresa la emergencia de una nueva forma de representar la justicia que incluye y supera las tres representaciones básicas (utilitaria, retributiva y distributiva). Como hemos dicho, las representaciones más complejas proporcionan no sólo una definición de la justicia (por ejemplo, la justicia es que la gente que viva feliz), sino también un método para lograrlo (por ejemplo, administrando castigos o recompensas de acuerdo a los méritos personales).

Por otra parte, el hecho de que ninguna de las representaciones de la justicia se abandone durante el desarrollo indica una fuerte continuidad de los significados colectivos en los procesos de conceptualización individuales. Además, la construcción de significados integrados, se puede considerar como el resultado de una genuina inferencia, que va, por ejemplo, desde las representaciones de justicia retributiva y utilitarista aisladas a una nueva unidad representacional que las incluye, superándolas.

Por lo demás, esta dialéctica en la ontogénesis de la representación de la justicia es simultánea a la descentración cognitiva que permite a los sujetos incluir diferentes perspectivas

sociales y personales en sus representaciones. De este modo, la creciente complejidad en el dominio moral, como en otros ámbitos del pensamiento social, permite pasar de lo concreto en la experiencia personal a lo más abstracto propio del pensamiento sobre aspectos de un sistema social (Castorina y Lenzi, 2000; Barreiro, 2013a; 2013b). Este proceso cognitivo se cumple durante la ontogénesis de las RS, permitiendo que los niños puedan reconstruirlas por medio de su actividad intelectual.

En síntesis, el proceso de conceptualización, en la ontogénesis de la RS de la justicia, implica la construcción de novedades en el marco de restricciones colectivas (las propias RS) y cognitivas (las posibilidades alcanzadas por los sujetos de acuerdo a su desarrollo). Estas condicionan y limitan la construcción de significados específicos sobre el objeto social y de otros significados posibles. Sin embargo, las novedades lo serían solamente para los actores individuales de la ontogénesis, no para su grupo de pertenencia, en el cuál ya están instaladas las RS.

En el estudio de Barreiro, como en el de Duveen sobre la ontogénesis de la RS, y que no consideramos aquí, la PG ha permitido precisar dicho proceso psicológico. Sin duda, la psicología de las RS no se ha ocupado explícitamente, salvo Duveen, de los procesos psicológicos individuales. Pero la pregunta legítima por la apropiación individual de las RS, que involucra la constitución de la identidad social desde el nacimiento, nos sugiere que la TRS requiere de la psicología del desarrollo. En todo caso, se plantea una situación de gran interés porque lleva a pensar en las condiciones bajo las cuales pueden cooperar estas dos disciplinas para abordar, desde distintas perspectivas, una temática común.

Insistimos, la apropiación individual de las RS o el proceso por el cuál los individuos constituyen su identidad y estructuran el mundo social desde su nacimiento, requiere apelar a la psicología del desarrollo. Principalmente, porque la psicología de las RS no se ha ocupado de los mecanismos psicológicos individuales, por el modo en que ha planteado sus problemas. Dicho de otro modo, hay que interrogarse respecto a cuál de las grandes de las corrientes de la psicología del desarrollo y a cuál de sus aspectos metodológicos o conceptuales se puede recurrir. Nosotros hemos apelado a la PG “crítica”.

LA COLABORACIÓN ENTRE LAS DISCIPLINAS

Por lo dicho, ambos programas de investigación son compatibles: Por una parte, las RS se han convertido en condiciones restrictivas para el estudio de los procesos de construcción individual de nociones sociales, tal como lo muestran diversos trabajos y otros lo sugieren (Castorina, 2010; Psaltis y cols., 2009); por otra parte, la PG “crítica” es un instrumento para avanzar en la comprensión de la ontogénesis de las RS. Ello es posible porque comparten un mismo marco epistémico relacional, una concepción del mundo que orienta la formulación de las unidades de análisis, en tanto se postula una dialéctica (en sentido hegeliano o marxista) entre los componentes de los procesos bajo estudio, por la interacción dialéctica de los términos en juego. En el caso de la psicología del desarrollo, entre el individuo y el objeto de conocimiento mediado por las RS. En el caso de la teoría de las RS, el individuo y la sociedad; la tríada del sujeto, alter y objeto (Castorina, 2014).

La PG ha contribuido con las inferencias dialécticas que corresponden al cambio de los significados en la ontogénesis de la RS de la justicia. En la investigación de Barreiro (2013a) Se pudo ver que las diferentes representaciones se van integrando en las narrativas de los sujetos, articulando los campos de significación, alcanzando una comprensión donde la retribución se subsume al utilitarismo, como un método para alcanzar un fin. De ese modo, las dos significaciones, antes disociadas, pasan a ser relativas entre sí. En resumen, el estudio de estos procesos permite aproximarse a un tipo de actividad cognitiva involucrada en los procesos de activación psicológica (Duveen y Lloyd, 1990) de las RS. No obstante, futuras investigaciones deberán ampliar el estudio de otros mecanismos cognitivos que podrían estar involucrados, como la abstracción, la generalización, las tematizaciones, o el pensamiento por analogías.

Algunas conclusiones del trabajo, quizás sesgadas por ser psicólogo del desarrollo podrían ser:

Se justifica situar a las RS como mediadoras de las interacciones del sujeto y el objeto en el conocimiento social. De este modo, se sostiene una transformación de la PG, al cuestionar la tesis de un desarrollo lineal y universal del conocimiento, particularmente cuándo se estudian los conocimientos de los sujetos en los contextos de sus vidas cotidianas, con la restricciones producidas por las prácticas sociales y las RS. Además, al estudiar la construcción de las estructuras y de los conceptos, los psicólogos del desarrollo deben asumir la polifasia cognitiva entre conocimiento conceptual y RS.

La afirmación de que la revisión de la PG permite otorgar un rol al poder y las asimetrías comunicativas en la comprensión de la adquisición de las nociones sociales, como sostienen los autores de la Psicología Social Genética.

Se ha podido identificar la intervención de inferencias dialécticas en la ontogénesis de las RS, lo que confirma la interrelación de los procesos individuales y sociales, postulada tanto por la TRS como por la PG crítica.

El rechazo a la tesis de que las estructuras y los conceptos que adquieren los niños sean RS, aunque sí son formas de la cultura en que viven los sujetos, “los significados que los están esperando”, que les preexisten, y son sistemas de argumentación que no expresan posiciones de los grupos sociales ante fisuras culturales.

La TRS debe asumir que la polifasia cognitiva no incluye solo la convivencia y las interacciones entre ideas científicas y las RS del sentido común, sino también con los conceptos o las estructuras operatorias elaboradas por los individuos. En ocasiones, la TRS sugiere que los conocimientos individuales son adquiridos de manera inmediata y uniforme, sin demasiadas interacciones y esfuerzo. Por el contrario, las investigaciones en la PG muestran un prolongado esfuerzo intelectual y una reorganización de las ideas, imprescindible para la interiorización de las RS. En este sentido, la TRS se beneficiaría de la aceptación explícita de los avances en la investigación de la PG crítica.

Se puede mantener la identidad de los programas de la TRS y la PG revisitada, en lugar de subsumir a esta última en la Psicología Social Genética, manteniendo su propia perspectiva teórica y metodológica. Es de esperar que los estudios multidisciplinarios puedan introducir en ellas cambios significativos, especialmente la ontogénesis de las RS o la construcción individual de conceptos sobre los fenómenos sociales.

Los argumentos basados en la renovación de las investigaciones empíricas y en la reflexión que ha explicitado el marco epistémico relacional, parte del núcleo duro de los programas de investigación, abren nuevas preguntas sobre las dificultades que surgen al intentar vincular a la psicología del desarrollo (en este caso la PG crítica) con la TRS. Incluso, convocan a la vigilancia para romper con dos obstáculos epistemológicos, que insisten una y otra vez: por un lado, la escisión entre individuo y sociedad, o entre representación y práctica, que retorna en las ciencias sociales; por el otro, la creencia en que se puede estudiar lo nuevo, aquí la subjetivación de las RS o la intervención de las RS sobre el desarrollo individual, simplemente reciclando los conceptos y

métodos de un programa, sin revisarlo. En definitiva, no se trata simplemente de un diálogo entre los psicólogos sociales y del desarrollo, sino de una genuina colaboración, bien fundada, entre programas de investigación que se van modificando en su despliegue histórico, en la formulación de problemas y de hipótesis (Leman, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreiro, A. & Castorina, J. A. (en prensa). Dialectical inferences in the ontogenesis of Social Representations. *Theory & Psychology*. London: Sage.
- Barreiro, A.; Gaudio, G., Mayor, J., Santellán Fernandez, R., Sarti, D. & Sarti, M. (2014). Justice as social representation: Diffusion and differential positioning. *Revista de Psicología Social*, 29(2), 319-341.
- Barreiro, A. (2013a). The Appropriation Process of the Belief in a Just World. *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*, 47, 431-449.
- Barreiro, A. (2013b). The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints. *Papers on Social Representations* 22, 13.1 -13.26.
- Barreiro, A (2012) El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos, *Estudios de Psicología*, Vol. 33 (1) 67-79
- Barreiro, A y Castorina, J.A (2012) Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral, *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 35 (4), 471-483.
- Castorina, J.A y Barreiro, A (Coords) (2014) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Castorina, J.A y Baquero, R (2005/2008) *Dialéctica e Psicologia do Desenvolvimento*. Porto Alegre. Artmed.

- Castorina, J.A (2014) La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales, en J.A. Castorina y A. Barreiro (Coords) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Castorina, J.A (2010). The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. *Papers on Social Representations*, Vol. 19,17.1-17.20 ([http:// www.psych.lase.ac.uk/psr/](http://www.psych.lase.ac.uk/psr/)), 2010
- Castorina, J.A; Barreiro, A & Carreño, L (2010) El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual, En M. Carretero y J.A. Castorina *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Buenos Aires. Paidós
- Castorina, J.A. (2008) El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, V. 38, No. 135, 757-768
- Castorina, J.A. (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, en J.A. Castorina (Org.) *Construcción Conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2002) El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo, en *Psyche*, 11 (1), 15-27 Universidad Católica de Chile, 2002
- Castorina, J.A y Lenzi, A (Compls)(2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa
- Doise, W (1989) *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Duveen, G y De la Rosa, A. M (1992) "Social Representations and the Genesis of Social Knowledge", *Ongoing Production on Social Representations- Productions Vives sur les Representations Sociales* Vol. 1 (2-3) 94-108
- Duveen, G (1993) The Development of Social Representations of Gender <http://psr.jku.at/PSR>
- Duveen, G (1994) Criancas enquanto atores sociais: as Representacoes Sociais em desenvolvimento. En I. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs) *Textos em Representacoes Sociais*. Petropolis. Vozes
- Papers on Social Representations*, 26 (1), 5.1-5.23 (2017) [<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>] 5,20

- Duveen, G (1997). Psychological development as a social process. In L. Smith, J. Drockrell and P. Tomlison (Eds) *Piaget, Vigotsky and beyond*. London and New York: Routledge
- Emler, N, Ohana, J & Dickinson J. (2003) Las representaciones infantiles de las relaciones sociales, en J.A. Castorina (comp.), *Las Representaciones Sociales*. Barcelona. Gedisa,
- Emler, N; Ohana, J y Moscovici, S. (1987) Children's beliefs about institution roles: a cross-national study of representations of the teacher's role" *British Journal of Educational Psychology*, 57, 120-135.
- Leman, P Social Psychology and Developmental Psychology: conversation or Collaboration? Commentary on J. A. Castorina, "The Ontogenesis of Social Representations: A Dialectic Perspective" (2010) *Papers on Social Representations*, Volume 19, 19.1-19.8. Peer Reviewed Online Journal. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Leman, P. and Duveen, G. Representations of authority and children's moral reasoning. *Papers on Social Representations*, 7 (1-2), 555-575, 1999
- Leman, P & Duveen, G. (1996) Developmental differences in children's understanding of epistemic authority", *European Journal of Social Psychology*, 26 (5), 45-59
- Lenzi, A y Castorina, J.A. (2000) Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, en J.A. Castorina y A. Lenzi (Compls.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa
- Lloyd, B y Duveen, G (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones de Género, en J.A. Castorina (comp) *Representaciones Sociales*. Barcelona. Gedisa 41-64.
- Lloyd, B & Duveen, G (1992) *Gender Identities and Education: The impact of starting school*. London: Harvester- Wheatsheaf
- Jovchelovitch, S (2006). *Knowledge in Context*. London. Routledge.
- Jovchelovitch & Wagoner (2013) Introduction, en (S. Moscovici; S. Jovchelovich & A. Wagoner, Eds. *Development as a Social Process*. London. Routledge
- Markova, I. (2003) *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge. Cambridge University Press

- Marková, I (2010) Gerard Duveen on the epistemology of social representations. *Papers on Social Representations*, Vol. 19, 4.1-4.9 www.psych.lse.ac.uk/psr
- Moscovici,S; Jovchelovitch,S &Wagoner,B (eds) (2013) *Development as a Social Process: Selected Writings of Gersrd Duveen*. London. Routledge.
- Moscovici, S. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. En G. Duveen and B. Lloyd (Eds.) (1990) *Social representations and the development*. London: Routledge, 1990
- Moscovici,S. (1984)The phenomenon of social representation, en R.M Far y S. Moscovici (Compls) *Social Representations*.Cambridge. Cambridge University Press. 3-69
- Moscovici,S. (1988) Notas towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18 (3) 211-250
- Piaget,J (1980) *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona. Gedisa
- Piaget,J & García,R.(1982) *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, México. Siglo Veintiuno.
- Psaltis,Ch; Duveen,G. (2007) Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development, en *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 79-102.
- Psaltis, Ch: Duveen, G; Perret-Clermont,A.N. (2009) The social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development, *British Journal of Developmental Pasychology*, 25, 79-102.
- Psaltis,Ch & Zapiti,A (2014) *Interaction, Communication and Development*, London. Routledge:
- Wagner, W. (1992) Social Cognition vs. Social Representations-A comment on Duveen & de Rosa, en *Ongoing Production on Social Representations. Productions Vives sur les Répresentations Sociales*. Vol. 1 (2-3), 109-115
- Zittoun,T; Guillespie,A; Cornish,F & Psaltis, Ch. (2008) The Metaphor of the Triangle in Theories of Human Development, *Human Development*, 50, 208-229.

JOSÉ ANTONIO CASTORINA es profesor de Filosofía, Universidad Nacional de La Plata, Magister en Filosofía, Sociedad Argentina de Análisis Filosófico y Doctor en Educación, por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Actualmente se desempeña como Profesor Consulto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y como Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Ha escrito diversos artículos en libros y revistas sobre una reformulación de la perspectiva constructivista, de inspiración piagetiana, para interpretar la génesis de los conocimientos sociales en los niños; respecto de las relaciones entre la psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales, especialmente enfocando las controversias entre esos programas de investigación, desde un punto de vista epistemológico; en el mismo sentido, ha examinado las controversias entre la psicología discursiva y la teoría de las representaciones sociales; trabaja con un equipo que pretende articular en la investigación empírica la psicología del desarrollo constructivista y la teoría de las representaciones sociales