

Alternativas en la investigación de los aspectos sociales del desarrollo cognitivo

Dr. Gustavo Faigenbaum*

RESUMEN

Los términos “social” y “cultural” son ambiguos y pueden usarse en sentidos muy distintos. Este artículo intenta clarificar las principales concepciones de lo social en juego en la psicología del desarrollo cognitivo. Con este propósito, las concepciones son clasificadas en cinco grupos, de acuerdo a sus compromisos teóricos y a las estrategias metodológicas privilegiadas: 1) algunos enfoques tratan a lo social como un objeto de conocimiento; 2) otros consideran a lo social como el conjunto de las interacciones simbólicas; 3) otros definen a lo socio-cultural como un contexto que influye sobre el sujeto; 4) mientras que otros especifican este contexto simbólico como un orden técnico; 5) finalmente, un enfoque alternativo estudia al sujeto social como actor institucional. Este artículo evalúa los alcances y las limitaciones de algunos caminos ya intentados, y examina otros que aparecen como promisorios pero aún inexplorados.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, cultura, factores sociales, interacción simbólica.

ABSTRACT:

ALTERNATIVES IN RESEARCH ON THE SOCIAL ASPECTS OF COGNITIVE DEVELOPMENT

The terms “social” and “cultural” are ambiguous and can be used with different meanings. This paper tries to clarify the prevailing conceptions of the social factors that intervene in cognitive development, as found in developmental psychology. These conceptions are grouped into five main approaches, based on their theoretical commitments and the corresponding methodological strategies: 1) some theories treat the social world as an object of knowledge; 2) other theories see social life as consisting in a collection of symbolic interactions; 3) some approaches tend to consider socio-cultural variables as constituting an environment that influences individual subjects; 4) still other approaches interpret this symbolic context in a technical way, as made-up of means-ends relationships; 5) finally, there remains the possibility of studying the social subject as an institutional actor. This article evaluates the virtues and limitations of some of the approaches already followed by researchers, and explores others, which appear as promising but still untried.

Key words: cognitive development, culture, social factors, symbolic interaction.

* Profesor Titular de la Universidad de Palermo. Investigador CONICET. Titular de un Subsidio de Inicio de Carrera de la Fundación Antorchas. Email: faigen@mail.retina.ar.

INTRODUCCIÓN

Los términos “cultural” y “social” pueden usarse en sentidos muy distintos. Del modo en que los científicos caracterizan lo social y eligen ciertos fenómenos como paradigmáticamente sociales, resultan consecuencias decisivas para la investigación. Muchos de los malentendidos que tienen lugar entre representantes de las distintas corrientes surgen de la incapacidad de los interlocutores de comprender las distancias conceptuales entre los diversos paradigmas. Este artículo intenta presentar las principales concepciones de lo social sostenidas por diversos enfoques en la psicología del desarrollo cognitivo, y los compromisos ontológicos (Quine, 1953) constitutivos de cada una de estas posiciones teóricas. Elucidar los diferentes sentidos del término “social” quizás contribuya a generar un diálogo genuino.

Para ordenar la discusión, hemos agrupado los enfoques revisados en cuatro secciones. En primer lugar discutiremos los intentos de investigar el modo en que los niños conocen el mundo de las instituciones sociales de los adultos; luego nos referiremos a los teóricos que consideran que el mundo social está constituido por un conjunto de interacciones simbólicas; en tercer lugar, analizaremos las consecuencias de considerar a lo social como un medio que presiona sobre el sujeto; en cuarto lugar, discutiremos los intentos de la psicología soviética de presentar al mundo social como un orden técnico. Finalmente presentaremos una quinta alternativa, que se centra en los aspectos jurídicos y normativos de las relaciones sociales. Consideramos que esta última es promisoria, pero que hasta el momento no ha sido avalada por evidencia empírica de relevancia.

LO SOCIAL COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

El sujeto cognitivo no sólo está comprometido en la adquisición de conocimientos relativos a los dominios lógico-matemático, físico y natural, sino que también conoce objetos y fenómenos pertenecientes al mundo social. Estos macrodominios (el físico-matemático y el social) son frecuentemente comparados en un contrapunto según el cual el mundo físico es estable, ahistórico, objetivo, indiferente y exterior, mientras que el mundo social es variable y contingente, por resultar de una construcción histórica y de interpretaciones subjetivas.

Ahora bien, ¿qué tipo de entidades pueblan el macrodominio social? El sujeto de conocimiento se enfrenta, en su cotidianidad, a fenómenos sociales pertenecientes a esferas diversas, tales como las instituciones económicas, políticas y jurídicas, las normas morales, y las relaciones familiares y afectivas. Las distintas corrientes de investigación difieren, en primer lugar, en su elección de los fenómenos escogidos como paradigmáticos de lo social. Así, algunos autores se han abocado al estudio de las ideas infantiles acerca del mundo del trabajo, el dinero, y las instituciones económicas en general; otros, a la comprensión infantil del sistema de gobierno nacional, y otros (por ejemplo Piaget, 1951/1978) a la noción de patria. J. Delval, diferencia lo inter-psicológico de lo social, e identifica a las instituciones del mundo adulto como el objeto social por excelencia a ser conocido por el niño:

El paso de lo psicológico a lo social no depende del número de actores que participan, sino del tipo de relaciones que se establecen entre ellos. Como los sociólogos lo señalan, por ejemplo Berger y Luckman, es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores (maestro, médico, jefe, empleado, propietario, etc.) lo que caracteriza a los fenómenos sociales (Delval, 1992, p. 9).

Ahora bien, si se considera a la sociedad como un conjunto de instituciones pertenecientes al mundo adulto a las que el niño no puede aún acceder ni comprender plenamente, se sigue de esto que el niño tiene una experiencia social “fragmentaria” (Delval 1994, p. 469).

Una de las razones que se han esgrimido para explicar la lentitud de la comprensión del mundo social es que el niño no tiene una experiencia social directa. Mientras que está sometido de la misma manera que los adultos a las determinaciones físicas, y se cae o se quema igual que un adulto, sin embargo no participa en la vida política, no trabaja, no maneja el dinero como los mayores (Delval, 1992, p. 21, véase también Delval, 1994, p. 460).

Delval sugiere que el niño tiene una experiencia plena del mundo físico desde que nace, mientras que su experiencia del mundo social es reducida y fragmentaria, habiendo muchas cosas y lugares a los que el niño no tiene acceso. Así, el niño “no va a trabajar y, en el mejor de los casos, sólo conoce los lugares de trabajo superficialmente, de visita, y no ha experimentado lo que es una relación de dependencia laboral” (Delval, 1994, p. 470). De modo similar, Berti y Bombi (1981, p. 6) sostienen que “los eventos económicos (e incluso los políticos) se introducen de modo esporádico y fragmentario en el ámbito de realidad del que los niños pueden tener una experiencia directa”. Y Torney-Purta (1989, p. 16) afirma que “en contraste con los objetos

físicos y sociales, las instituciones y procesos políticos no están ni a la vista ni mentalmente presentes para los pequeños”.

Delval asume que la experiencia social de los niños se reduce a las preguntas dirigidas a sus padres, lo que escuchan en los noticieros, lo que ven cuando acompañan a sus madres a los negocios. Por otro lado, Delval afirma que los niños y los adultos están igualados en su experiencia física, ya que todos se queman con fuego, distinguen sabores ácidos y dulces, y están sujetos a la ley de gravedad. Este enfoque invierte al piagetiano en dos aspectos fundamentales:

1. Considera que las instituciones sociales caracterizan sólo al mundo adulto, mientras que Piaget, en su trabajo sobre el criterio moral en el niño (1932/1973), demuestra la existencia, en los niños, de una experiencia social plena, con instituciones propias (véase Youniss y Damon, 1992). No es difícil argumentar que el niño es alcanzado por la realidad social y política en la que vive, por el sistema de castigos implementado en la escuela a la que asiste, por las leyes del sistema de intercambio en que se desenvuelve, y por la cultura y las instituciones del juego que co-construye con sus pares, tanto como por las leyes de la gravedad.
2. Trata a la experiencia física como invariable, mientras que para Piaget incluso la percepción del objeto de la realidad varía según las estructuras del sujeto. La experiencia que un niño tiene de los objetos físicos cambia a medida que el niño comienza a pensar en términos de objetos permanentes, causas y efectos, cantidades, etc. De modo similar, puede sostenerse que la experiencia social de los niños cambia a medida que logran discriminar, por ejemplo, las actitudes personales de los agentes, de las consecuencias impersonales de un sistema legal. En síntesis, para el punto de vista constructivista ni la experiencia física ni la social son invariables, sino que ambas se transforman de acuerdo a los niveles de organización intelectual del sujeto.

Cuando lo social es entendido como una realidad externa, perteneciente al mundo adulto, de la cual el niño tiene una experiencia fragmentaria, la metodología de indagación clínica tiende a asemejarse a la que Piaget utilizó al comienzo de su carrera para estudiar la representación del mundo en el niño (Piaget, 1926/1933). Cuando el investigador intenta acceder a las *creencias* infantiles, se vale de preguntas explícitas como: “¿por qué vuelan los aviones?”, “¿por qué se forma el arco iris?”. En el caso de contenidos sociales, se formularán preguntas tales como “¿de dónde obtienen tus padres el dinero?”, “¿cómo se hace uno rico?”. Así (limitándonos al dominio económico) se ha interpelado a los niños acerca del proceso de compraventa en el negocio, la ganancia, el vuelto, la función de los bancos, las tasas de interés, y la movilidad social (Berti y Bombi, 1981; Dazinger, 1958; Delval, 1989; Furth *et al.*, 1976; Jahoda, 1984). En general se adopta un modelo de entrevista predominantemente verbal, en la que se discute con el niño acerca de “la realidad” del mundo adulto.

En resumen, las ideas de los niños sobre el mundo social han sido tratadas como *contenidos representacionales*. De acuerdo a Delval (1992) el interés de la investigación del conocimiento social consistiría en estudiar no sólo categorías o conceptos sino también explicaciones, hipótesis, teorías y modelos de los procesos del mundo social; es decir, no sólo la forma sino también el contenido del pensamiento.

Las indagaciones de las creencias infantiles acerca del mundo social no han logrado grandes avances en la *explicación* del proceso de construcción de las mismas. Algunos autores han sostenido que el conocimiento social constituye un dominio específico con leyes de desarrollo propias, mientras que para otros, por el contrario, es el nivel cognitivo del sujeto el que determina la forma de organización de los conocimientos específicos. Según Jahoda (1979) hay sincronía, adquisiciones simultáneas en los distintos dominios; de acuerdo a Furth (1976), por el contrario, hay un desfasaje, por el cual los conocimientos del mundo físico alcanzan un nivel operatorio antes que los conocimientos sociales.

Castorina (1996) sostiene la necesidad de un enfoque dialéctico, que adopte el punto de vista de la interacción entre un “sujeto epistémico” piagetiano (cuyas leyes de funcionamiento cognitivo serían universales), y los objetos de conocimiento específicos, pertenecientes al mundo social. Castorina insiste en que, lejos de aplicar al desarrollo de los conocimientos sociales los tradicionales estadios piagetianos, los investigadores deberían comenzar por caracterizar epistemológicamente los objetos de conocimiento, para comprender cómo las interacciones con los objetos sociales constituyen un escenario particular para dicho desarrollo.

La mayor parte de las investigaciones comentadas en este apartado ofrecen, como su resultado principal, una descripción evolutiva de las representaciones más o menos deformantes que los niños tienen de los fenómenos sociales. En forma paralela a como Piaget en 1926 hablaba del “animismo” y del “artificialismo” infantil, las investigaciones de Furth (1976), inspiradas en esa obra primordial de Piaget, califican como “voluntaristas”, “personalistas” y “moralistas” a las teorías de la vida social que sostienen los niños de seis a nueve años. En resumen, hay una solidaridad entre la visión de lo social como un “hecho externo”, la metodología utilizada, y el tipo de explicaciones alcanzadas.

LO SOCIAL COMO EL CONJUNTO DE LAS INTERACCIONES SIMBÓLICAS

Mientras que la experiencia física reconoce como su jurisdicción natural a la interacción S-O, la experiencia social depende de una pluralidad de sujetos y objetos en contextos muy específicos. Por eso, algunos autores han abandonado la premisa de la mutua exterioridad entre el sujeto y el objeto social de conocimiento, asumiendo compromisos teóricos que reflejan una conceptualización más rica del mundo social.

(...) hemos advertido cierto consenso [entre los sociólogos] en cuanto a la caracterización de la interacción social como simbólicamente estructurada por los actores, a través de objetos directamente simbólicos y de ciertas formas indirectas: las instituciones sociales (Castorina y Gil Antón, 1995).

Partiendo de esta caracterización del conocimiento infantil del mundo institucional, Castorina y col. (en prensa), han realizado un análisis epistemológico con el objeto de establecer la índole de las interacciones que dan lugar a la formación de dichos conocimientos. Las relaciones con el objeto de conocimiento incluyen modos peculiares de «interacción» social con las instituciones que son, justamente, el objeto de conocimiento. El análisis epistemológico intenta identificar las dimensiones de aquellas interacciones y el modo en que posibilitan y/o restringen las construcciones cognoscitivas.

El primer antecedente de esta conceptualización interaccionista del mundo social lo encontramos en la obra de Mead, para quien el fenómeno paradigmático de la vida social es el “funcionamiento universal de los gestos como símbolos significantes en el proceso general de la comunicación social humana” (Mead, 1993, p. 187). De modo similar, en sus *Estudios Sociológicos* (1965/1983), Piaget concibe a lo social como el conjunto de normas, valores y signos que los sujetos utilizan para regular su existencia en común. Cada sujeto, en tanto activo, no sólo debe coordinar sus propias acciones entre sí, sino que también debe coordinar sus acciones con las de los demás, en función de fines comunes (valores), y comunicándose por medio de signos.

En el contexto de ciertos juegos (como el de las canicas o bolitas) los niños coordinan sus interacciones por medio de reglas. Así como hay formas de pensamiento propias de los niños, hay también formas de funcionamiento social propias de los niños. (Mead toma como ejemplo de la vida social a los deportes, mientras que Piaget opta por los juegos de reglas). Por eso Piaget habla, en su libro sobre *El criterio moral en el niño* (1932/1973), de las “reglas de la sociedad infantil”. Estas reglas guardan asombrosas similitudes en lugares del mundo muy alejados. Las normas que Piaget describe en *El criterio moral en el niño* son muy similares a las que se aplicaban, y aún hoy se aplican, en las plazas y patios de Buenos Aires. Los juegos de reglas permiten inferir ciertos rasgos universales de los sistemas de normas, que se repiten en contextos diversos sin que exista ninguna instancia de enseñanza formal de los mismos.

Youniss y Damon, sin embargo, intentan diferenciar la posición piagetiana del universalismo evolutivo y del logicismo de Kohlberg:

Para Piaget, los valores del niño están funcionalmente vinculados a los contextos sociales en los cuales el niño está arraigado. Los niños operan en dos esferas principales, con adultos y con pares. Estas dos esferas engendran -y demandan- dos tipos de valores diferentes. Para vivir en el mundo adulto, los niños necesitan adquirir respeto por la autoridad, la tradición social, y el orden establecido de las cosas. Para vivir en el mundo de sus pares, los niños necesitan adquirir respeto mutuo entre sí, una habilidad para cooperar con los demás, y la percepción de que las reglas y las normas sociales pueden ser negociadas y modificadas a través de procedimientos de justicia sobre los cuales hay acuerdo (Youniss y Damon, 1992, p. 275).

Considerando a lo social como el sistema de normas, valores y signos que coordina a las acciones de los sujetos en totalidades sociales, Piaget señala al desarrollo de la capacidad de juzgar del niño -es decir, de determinar en cada caso lo que es acorde a la norma- como un objeto de estudio posible para la psicología. Es en este punto que se encuentran diferencias cruciales entre los trabajos de Piaget y los de Kohlberg (1978) sobre el desarrollo moral. Piaget priorizó la praxis por sobre el plano teórico, reflexivo, de la toma de conciencia de las normas sociales.

Para Piaget, por lo tanto, los orígenes del juicio y la conducta deben buscarse en el comportamiento del niño en el marco de las relaciones sociales. El razonamiento teórico e hipotético del niño sobre la moral viene después, como un producto del desarrollo de la actividad práctica anterior (...) [Kohlberg, en cambio, desarrolló] un modelo de predicción que dio prioridad al razonamiento como el agente primario en la construcción del comportamiento moral (Youniss y Damon, 1992, p. 277).

Kohlberg aplica criterios lógicos de validez al estudio del desarrollo de la moral. Así, al proponer los seis estadios del desarrollo moral, argumenta que “la estructura lógica interna universal de los conceptos sociales”

está, en cada estadio, “más diferenciada, más integrada, es más general o universal” (Kohlberg, 1978, p. 313). Para Kohlberg, el conocimiento del mundo social deberá obedecer al “mismo tipo de progreso que representa la teoría científica” (*ibid.*, p. 314). Su trabajo aplica criterios de progreso universalistas, y las diferencias culturales conciernen a los contenidos (p. ej. los valores de las distintas culturas) que “colorean” las formas generales de organización de los sistemas normativos de pensamiento. “La secuencia no depende de ninguna religión, cultura, clase o grupo social” (*ibid.*, p. 313).

Sin embargo, en nuestra opinión, las diferencias entre Piaget y Kohlberg son más de grado que de esencia. Por una parte, Kohlberg no desconoce la influencia del contexto y la atmósfera social sobre el desarrollo del juicio moral en el niño (véase Reed, 1997); por la otra, a pesar de su énfasis en la práctica, Piaget adopta ciertas posiciones que podrían caracterizarse como universalistas y logicistas en cuanto al desarrollo moral. Ambos coinciden en su visión general del desarrollo moral, como progresando de una moral heterónoma a una autónoma.

Piaget, basándose en una teoría sociológica de los intercambios intersubjetivos, considera a lo social como el ámbito en el que los sujetos individuales establecen relaciones de cooperación o de constreñimiento entre ellos. Su obra no lo compromete ni con la existencia de individuos aislados, como se ha sostenido tantas veces, ni con la preeminencia de una totalidad social, sino con la existencia de relaciones inter-individuales (Kitchener, 1996). Algunos autores han insistido en que las situaciones de interacción cooperadora entre pares ocasionan problemas de reciprocidad, simetría, y coordinación de las acciones entre sujetos, creando así perturbaciones y conflictos cognitivos esenciales para el proceso por el cual cada uno de ellos se descentra y coordina su punto de vista con el de los demás. A pesar de que Piaget reconoce esta faceta social del conocimiento, nunca la investigó empíricamente.

...sigue patente el problema de que Piaget no estudia las interacciones sociales en las cuales participa el niño desde muy pequeño. Más allá de los problemas de terminología y de interpretación, es su práctica de investigación, que apenas estudia la interacción social en sí misma, la que se encuentra en el origen de las controversias y malentendidos... la escuela ginebrina no ha estudiado directamente los procesos que articulan las dinámicas individuales y las colectivas, como tampoco nunca ha demostrado experimentalmente el papel que Piaget atribuyó a la cooperación entre iguales para dar cuenta del desarrollo del pensamiento autónomo (Doise, 1988, p. 53).

W. Doise, G. Mugny, y A. Perret-Clermont, entre otros, se han dedicado al estudio de la interacción intersubjetiva, basando sus investigaciones en

el determinismo sustancial que se reconoce teóricamente de un modo general entre experiencia social y desarrollo cognitivo individual. En este sentido, analizando el desarrollo intelectual en su totalidad, el enfoque interaccionista reivindica para la interacción no sólo una función facilitadora, sino claramente determinante. Es sólo gracias a la interacción social que el desarrollo cognitivo es posible (Roselli, 1988, p. 214).

La propuesta fundamental de esta psicología social cognitiva consiste en afirmar que los conflictos cognitivos (que desde la teoría psicogenética son centrales para la explicación del desarrollo) son por naturaleza sociales, y se producen en situaciones de intercambio intelectual y de conflicto de puntos de vista. Se afirma que “durante su desarrollo, el individuo es llevado a participar en coordinaciones sociales que de alguna manera le preexisten; éstas están regidas por principios de organización y de estructuración que llegan incluso a organizar su propia actividad” (W. Doise, 1988, p. 56); estas formas de organización sociales son el fundamento de las formas de organización cognitivas.

En contraste con las ontologías de lo social comentadas más arriba, y las líneas de investigación que se asocian a ellas, lo social no es aquí un contenido a ser representado por el sujeto; no es tampoco el modo en que los sujetos, en virtud de su capacidad de coordinar acciones, logran cooperar. Lo social es aquí el escenario de los conflictos cognitivos, y la *matriz* formal en base a la cual se construyen los modos descentrados de pensamiento, no del pensamiento acerca de lo social, sino del pensamiento en general. Lo social no es sólo una influencia o factor acelerador (una causa eficiente) sino el molde de las categorías de pensamiento individuales (una causa formal). La matemática, o la lógica, por ejemplo, no serían así el resultado de una coordinación de las acciones interiorizadas (como lo propone Piaget), sino sólo en tanto ha habido situaciones de interacción social en las que estas coordinaciones se han realizado. Podríamos sintetizar la premisa principal de esta corriente con una cita de Mead: “No conozco ninguna manera en que la inteligencia o el espíritu pudiera surgir, a no ser mediante la internalización, por parte del individuo, de los procesos sociales de la experiencia y la conducta” (Mead, 1993, p. 217).

Los diseños experimentales de estos autores siguen por lo general un mismo plan: se elige una noción, se le toma a los sujetos investigados un pre-test para verificar su nivel en el aprendizaje de la misma, y luego se somete a un grupo experimental a un entrenamiento basado en situaciones de competencia o cooperación

interindividual, y a un grupo de control a una versión “individualista” del mismo entrenamiento. Finalmente, se toma un postest para verificar la existencia de una mejor *performance* cognitiva en los sujetos que participaron de la experiencia grupal (Roselli, 1988, p. 214). Cabe discutir, de todos modos, si estos diseños experimentales verifican, como sus autores pretenden, la naturaleza social de la inteligencia, o sólo un mejor desempeño (medido en términos cuantitativos) en ciertas circunstancias de interacción social. (De hecho, los sujetos que siguen el entrenamiento individual generalmente también progresan, aunque en menor grado).

Según Piaget, las estructuras operatorias resultan de una coordinación de las acciones a la que se arriba al final de un proceso interactivo. Piaget considera como secundario (desde un punto de vista epistemológico) el que esta coordinación sea intra o inter individual, es decir, que las interacciones involucren a varios sujetos o a un solo sujeto que se enfrenta a un conjunto de objetos.

Está claro hoy, en efecto, que la coordinación general de las acciones, que caracteriza el núcleo funcional de las operaciones, engloba tanto las acciones interindividuales como las intraindividuales, hasta el punto que carece de significación preguntarse si es la cooperación (o las cooperaciones) cognoscitiva la que engendra las operaciones individuales, o a la inversa (Piaget, 1969, p. 119).

Piaget asigna un rol importante a las interacciones sociales (sosteniendo que la inteligencia, como proceso, no sólo tiende a la construcción de un sistema de operaciones, sino también de co-operaciones), pero explica la *forma* de las estructuras cognitivas a partir de la lógica del proceso de equilibración de las acciones. La equilibración, el momento dialéctico del desarrollo de la inteligencia en el que se auto-transforman las estructuras cognitivas, necesita en Piaget la invocación a un mecanismo oculto, a una especie de “instinto lógico” del sujeto, heredado de la naturaleza y sin apoyo en la cultura. En este sentido, la coordinación de las acciones es en última instancia endógena (ver Piaget, 1970, p. 15), ya que responde a una lógica inherente al sujeto como “centro funcional”.

Los representantes de la teoría del conflicto socio-cognitivo han propuesto relocalizar este centro funcional fuera del sujeto, en las situaciones de interacción. Sugieren que dialéctica de la formación de nociones es regulada por procesos sociales, más que por un mecanismo endógeno. Pero no han llegado a redefinir la naturaleza de la inteligencia, porque no han emprendido la redescipción radical de la acción humana que corresponde a su caracterización como *praxis* social. Le han prestado más atención a la mejora del desempeño, el efecto cuantitativo, que al estudio de la matriz social que posibilitaría la reconfiguración de los conocimientos, el salto cualitativo. En la teoría del conflicto socio-cognitivo, la forma lógica es presupuesta al interior de las relaciones sociales, como si fueran las situaciones sociales las que tuvieran algún tipo de instinto lógico por el cual tenderían a la equilibración. En síntesis, no ha habido una suficiente exploración de las categorías propias a la esfera social que podrían servir para reemplazar las metáforas biológicas del funcionamiento intelectual usadas por Piaget. Esta crítica no se aplica con igual justicia a todos quienes se identifican con el paradigma de la Psicología Social del Desarrollo Cognitivo; más adelante discutiremos algunas contribuciones que escapan a la misma.

Hay muchas otras investigaciones que abordan a lo social desde el punto de vista de la interacción simbólica. Por ejemplo, las indagaciones de Kuhn (1992) muestran que la interacción argumentativa entre pares posibilita y refuerza capacidades meta-cognitivas tales como la de evaluar racionalmente las propias teorías. Otros enfoques, como el de Bruner (1986, 1990) o el de Day y Tappan (1996), se valen de una teoría de narrativas para evitar ciertos peligros del logicismo piagetiano. Estas investigaciones *pluralizan* las interacciones simbólicas al mostrar que ellas permiten una variedad de formas discursivas (narrativas, retóricas, argumentativas) que determinan los modos de comprensión y las construcciones intelectuales de los sujetos.

LO SOCIAL COMO EL MEDIO QUE INFLUYE SOBRE EL SUJETO

Según este punto de vista, se afirma que los procesos cognitivos dependen fuertemente de sus contextos sociales. Autores como Bruner (1986, 1990), Cole (1996), o Kaye (1982/1986), por ejemplo, nos permiten pensar que si el sujeto no es una tábula rasa, el contexto tampoco lo es.

¿Cómo entenderemos a este contexto? Algunos autores circunscriben los factores sociales que influyen sobre el funcionamiento cognitivo a la transmisión de representaciones, valores, y significaciones. Para sustentar este punto de vista, es común la referencia a Durkheim, quien considera que los hechos sociales están constituidos por las creencias, las tendencias y las prácticas del grupo tomadas en conjunto (1985, p. 33), y los identifica por el criterio de que ellos se imponen a los individuos, es decir, que implican coerción (*ibid.*, p. 31).

El sistema de signos que utilizo para expresar mi pensamiento, el sistema monetario que empleo para pagar mis deudas, los instrumentos de crédito que uso en mis relaciones comerciales, las prácticas respetadas en mi profesión, etc., funcionan independientemente del uso que hago de ellos (Durkheim, 1985, p. 30).

De modo similar, las corrientes neo-durkheimianas en psicología sostienen que ciertas representaciones sociales tienen una vida en cierta medida autónoma, y se imponen por presión social o por el influjo del ambiente intelectual sobre los nuevos miembros de los grupos. Duveen y Lloyd (1990, p. 7) afirman que las representaciones sociales constituyen el “medio ambiente pensante” para el niño. Los niños, para acceder a las representaciones sociales de su comunidad, deben desarrollar la competencia de participar como actores en la sociedad pensante que los precede. El desarrollo del conocimiento social es, por lo tanto, el desarrollo del conocimiento acerca del acopio de soluciones, y de argumentos acerca de soluciones, del grupo social propio (Elmer, Ohana y Dickinson, 1990, p. 52; Véase también Moscovici, 1987; Jodelet, 1989).

Otros autores, como Goodnow (1990), han señalado que un diálogo más intenso con la sociología le permitiría a la investigación psicológica ampliar su horizonte, de modo de tener una visión más amplia de las condiciones sociales que influyen al desarrollo cognitivo. Goodnow enfatiza el rol de los valores que subyacen a todo conocimiento o habilidad, y el papel del medio social como directivo, controlador, y fuertemente interesado en que el individuo adquiera ciertas ideas y evite otras (1990, p. 81). También señala la función modeladora de ciertas prácticas sociales en relación a los rasgos más generales del espacio, el tiempo y el discurso, y la dimensión estratégica de la acción humana, subrayando los conceptos de dominación y resistencia, la presión social, y la tendencia del medio a alentar o desalentar ciertos comportamientos.

Goodnow se basa, sobre todo, en el concepto de “poder” de M. Foucault. Este concepto deriva su fecundidad de una cierta tradición filosófica, estando emparentado con los conceptos de “voluntad de poder” (Nietzsche) y “tecnología” (Heidegger). Pero si el investigador vacía a este concepto de su contenido filosófico-sociológico, terminará aplicando una imagen esquemática (una “representación social” empobrecida), que recuerda las concepciones clásicas de poder, las cuales se basan en el concepto de fuerza de la física (Maier, 1995, p. 337). La fuerza de gravedad hace que los objetos caigan; la fuerza del medio social, que las opiniones tiendan en una dirección. Por otra parte, es en el detalle de los análisis sociológicos e históricos que el concepto foucaultiano de poder adquiere un contenido concreto. Pero en los enunciados generales, que se quiere instituir en leyes, (por ejemplo, “el conocimiento nunca es independiente del poder”), esta riqueza se pierde.

Mientras que la mayoría de los enfoques que consideran a lo social como un medio que actúa sobre el sujeto utilizan perspectivas sociológicas, otros privilegian las perspectivas antropológicas: el acento no recae aquí en las relaciones sociales sino en las producciones culturales que son específicas a las sociedades en que viven los niños. Dos de los autores más representativos de la perspectiva antropológica son R. Shweder y W. Corsaro.

Shweder es uno de los representantes principales de lo que se ha llamado *folk psychology*. Este autor define a la cultura como un “código arbitrario” (1984, p. 45). Según esta perspectiva, cada cultura provee a los sujetos los marcos conceptuales e interpretativos con los cuales comprenden el mundo. Shweder enfatiza la arbitrariedad de las formas culturales y la variabilidad entre culturas, oponiendo su enfoque cultural-romántico a lo que él llama un enfoque lógico-piagetiano-platónico-científico, que trata de descubrir una mente oculta, naturalizada y esencializada. Dado que considera que las prácticas sociales son a-rationales, excluye la posibilidad de un abordaje racionalista o científico del mundo social; para Shweder, “ser romántico es ser anti-normativo” (*ibid*, p. 47).

Me parece interesante contrastar la versión de Shweder con la de Piaget, por un lado, y con la de Durkheim-Moscovici, por el otro. Todos estos autores parten de la idea kantiana de que existen esquemas o marcos conceptuales en función de los cuales el mundo es percibido, construido, o asimilado; sólo que Piaget los considera como construcciones individuales o intersubjetivas reguladas por la lógica de la equilibración, Durkheim como constructos que tienen una base racional directa en ciertos procesos sociales, y Shweder como narrativas a-rationales y arbitrarias.

Corsaro (1994) es quizá quien ha ido más lejos en el respeto por las culturas infantiles. Por medio de un trabajo de campo que sigue en todo al de los grandes antropólogos, ha logrado incluirse en sociedades de niños, aprehender sus códigos desde adentro, y registrar numerosas secuencias de interacción. Ha estudiado las culturas de pares en distintos países y medios sociales, y las ha comprendido en su autonomía y sus relaciones con el mundo adulto. Corsaro ve a las sociedades infantiles como activas y transformadoras del medio en que se insertan, y al mismo tiempo como abocadas a apropiarse de las prácticas culturales valoradas en su medio. Por otro lado, su mismo interés en atrapar los fenómenos en toda su riqueza lo vuelve reticente a pasar a un nivel de discusión más abstracto. Más allá de su énfasis en la importancia de la cultura y de las situaciones de conflicto y negociación, no se encuentran, en sus trabajos, importantes resultados teóricos.

LO SOCIAL COMO UN ORDEN TÉCNICO

La teoría vigotskyana, y las investigaciones llevadas a cabo por la escuela soviética, también tienden a privilegiar una de las dimensiones de lo social por sobre las otras. Frecuentemente se explica la relación entre la vida práctica y la conciencia en los términos siguientes: “El desarrollo de la conciencia consiste en la

adquisición de actividades disponibles en el medio histórico y social; en tanto las actividades prácticas del individuo cambian, sus actividades mentales también cambian” (Meacham, 1977, p. 276). Consecuentemente, se le ha prestado considerable atención a la estructura de las actividades. Las actividades pueden ser identificadas por sus motivos específicos, por ejemplo, jugar o trabajar (*ibid.*, p. 276).

Los teóricos soviéticos han concebido generalmente a la acción técnica -el compromiso de un sujeto en una actividad productiva o en una situación de aprendizaje de habilidades- como el fundamento práctico de la conciencia. El empleo de herramientas, el uso instrumental del lenguaje, y la coordinación de medios y fines en las situaciones de interacción son, para esta escuela, fenómenos representativos de la vida social. Los agentes sociales participan de interacciones dialécticas con un medio ambiente de signos, artefactos, y otros sujetos, portadores también de un saber-hacer respecto a los signos y los artefactos.

La perspectiva vigotskyana enfatiza ciertos aspectos de la actividad humana que son obviados por otros enfoques; en especial, Vigotsky y sus seguidores han demostrado la relevancia de un enfoque semiótico en psicología (Wertsch, 1988). Los signos son “instrumentos de mediación”, esto es, actúan como un instrumento de la actividad psicológica de un modo análogo al rol de una herramienta en el trabajo (Vygotsky, 1980, p. 52).

Por eso este enfoque ha prestado mucha más atención a los artefactos o instrumentos que existen en una cultura, que a las relaciones legales, normativas, jurídicas e institucionales. Por supuesto, Vigotsky (1934/1977) enfatizó que sólo en el contexto de la *institución* escolar pueden lograrse muchas de las habilidades reflexivas o metacognitivas. Pero explica la adquisición de tales capacidades por medio del concepto técnico de “ejercicio formal” y por las características del contexto de trabajo, más que por un análisis institucional de la escuela.

Los artefactos son considerados como responsables del modelado y la transformación de los procesos mentales (Cole y Wertsch, 1996, p. 252). Los teóricos soviéticos estudiaron, básicamente, el modo en que los agentes inteligentes resuelven problemas prácticos en contextos definidos socialmente; el conocimiento es una herramienta más, que ayuda al sujeto a realizar sus actividades exitosamente.

También debemos citar aquí a las investigaciones acerca de los procedimientos de cálculo desarrollados espontáneamente por niños trabajadores, que manejan dinero exitosamente en su vida cotidiana, y que fracasan en las tareas escolares de aprendizaje de la aritmética (Ferreiro, 1990; Carraher *et al.*, 1991; Saxe, 1991). Estos estudios han probado el rol crucial de las prácticas cotidianas (en el dominio del valor económico) para la atribución de significación a los objetos de conocimiento. Aunque los autores *no* se basan, en estas investigaciones, en un punto de vista vigotskyano, *sí* se centran en los efectos que las interacciones prácticas y técnicas con los objetos del mundo social tienen sobre los procesos de conocimiento; por ello los mencionamos en este apartado.

Tomemos como ejemplo el estudio de Saxe, que contrapone la matemática de la escuela a la desarrollada por los niños vendedores de caramelos. Toda venta es un contrato, y cada vez que el niño compra o vende un producto, realiza un acto jurídico. Pero este aspecto normativo no es analizado por los investigadores. Ellos describen el circuito de operaciones que el sujeto debe realizar (fase de venta, fase de preparación para la compra, fase de compra, fase de preparación para la venta) y consideran las restricciones bajo las cuales se ejecutan las operaciones, y así explican la estrategia adoptada por los sujetos. De este modo, la transferencia de procedimientos callejeros a la matemática de la escuela, y viceversa, es explicada también en términos técnicos y funcionales (G.Saxe, 1991, p. 174).

EL SUJETO SOCIAL COMO ACTOR INSTITUCIONAL

Dos obras atípicas, que comentaremos brevemente, describen la conflictiva cotidianeidad de los niños de un modo original y exhaustivo. La primera pertenece a Judy Dunn (1988). Ella nos presenta detalladas observaciones de las conductas sociales de los niños en el contexto familiar. Las mismas incluyen, por ejemplo, episodios en los que niños de 3 años se pelean con un hermano mayor acerca del derecho a utilizar ciertos objetos (aunque sin argumentar aún acerca de la propiedad permanente del objeto). El estudio de Dunn prueba que la posesión es una cuestión central para muchos de los conflictos entre los 24 y los 36 meses (Dunn, 1988, p. 51). Las disputas acerca del cumplimiento de reglas convencionales, destrucción de objetos, o agresión a los padres o hermanos no ocasionan tanta argumentación como las disputas acerca de los derechos de los niños, en especial los derechos al uso de objetos.

El segundo antecedente de importancia para este apartado lo constituye el estudio de Víctor Pavia (1994) sobre los juegos entre pares durante el recreo escolar, realizado en una escuela rural del sur argentino. Pavia y sus colaboradores observaron y describieron detalladamente juegos grupales de reglas, que incluían fuertes elementos simbólicos y gran actividad motriz. Indagaron, en especial, la entrada en vigencia de las reglas, como consecuencia de una puesta en acto de un conjunto de acuerdos y consensos. Para la iniciación del juego es necesaria la efectivización de una especie de contrato colectivo, lo cual puede requerir un tiempo

importante de negociación (Pavia et al., 1994, p. 108). En algunos casos, el tiempo de negociación inicial es superior al tiempo destinado a desarrollar el juego.

Si complementamos ahora los resultados de estas investigaciones con nuestras observaciones informales de la vida cotidiana de los niños, concluiremos que la mayoría de los conflictos entre niños ocurren con ocasión de episodios de trueque (de bolitas o figuritas); repartición de puntos en los juegos de reglas; choques por la propiedad y el derecho de uso de juguetes; préstamos, devoluciones y robos; promesas incumplidas; disputas por la ocupación de lugares (en la mesa, en el auto); “procesos judiciales” a cargo de los adultos que buscan asignar culpas y castigos por objetos perdidos o rotos, y otros “crímenes”.

La lista de ejemplos de tipos de episodios conflictivos del párrafo precedente sirve al propósito de destacar la importancia de las normas que regulan la vida social más plena de los niños. En los conflictos que ocurren en las interacciones entre pares, y en la experiencia de someterse a la normatividad de la institución familiar o escolar, el sujeto queda comprometido afectiva y cognitivamente.

J. Samaja (1993) ha producido una convincente fundamentación epistemológica de una ontología social que pone en primer plano la vida jurídico-normativa del niño. Las metáforas privilegiadas en el enfoque de Samaja no son tomadas de la biología, la lingüística, la física, o la tecnología, sino del derecho. Se considera al niño como actor institucional, y por lo tanto se propone estudiar a los niños como agentes sociales, proto-personas jurídicas, con deberes y derechos. Los niños participan de un mundo regulado por normas, realizan actos que constituyen “hechos institucionales” (Searle, 1969), argumentan, intercambian, desafían a la autoridad, y apelan las decisiones de los adultos. Samaja intenta desarrollar una teoría de la acción que explique la calidad misma de estas interacciones sociales.

Al igual que en la teoría del conflicto sociocognitivo, y que en la psicología vigotskyana, Samaja entiende que la vida social de los sujetos es la causa eficiente y formal de sus estructuras cognitivas. A diferencia de estas corrientes, especifica a la experiencia social de los niños como *experiencia jurídica infantil*. El niño, en su *praxis* cotidiana, participa de diversas prácticas argumentativas y es sometido a dispositivos disciplinarios; en estas interacciones se reproducen las matrices sociales normativas que son internalizadas, llegando a estructurar el discurso y el pensamiento epistémico en general, e incluso a las leyes mismas del pensamiento lógico. Recordemos que ya para Piaget “la lógica implica reglas o normas comunes: es una moral del pensamiento, impuesta y sancionada por los otros” (Piaget, 1967, p. 214).

Samaja, sin embargo, no ubica al origen de la lógica en la moral, sino en el derecho. En el campo de la filosofía y la historia de la ciencia, muchos autores han relacionado la vida institucional con las formas de pensamiento; por ejemplo Hegel (1892/1995), Vico (1744/1985), y, ya en el siglo XX, Vernant (1973/1983). Samaja ha argumentado a favor de un punto de vista similar en psicología. Además, aunque la tradición vigotskyana recupera ciertas hipótesis marxistas, la misma se apoya en una interpretación particular de Marx según la cual los medios (técnicos) de producción determinan las relaciones productivas, y por ende a la sociedad y la cultura en general. Samaja (1996), en cambio, considera que las relaciones sociales (intersubjetivas, jurídicas, normativas), y en especial las relaciones de propiedad, son la clave para comprender un orden social y cultural.

No nos es posible aquí desarrollar exhaustivamente este enfoque. En cuanto a los datos empíricos, se ha sugerido la necesidad de partir de la observación y el análisis, por medio de un método análogo al antropológico, de situaciones litigiosas en los niños. Sin embargo, los materiales ofrecidos hasta ahora como sustento de este enfoque son escasos y fragmentarios.

El enfoque de Samaja es afín a algunas versiones de la Psicología Social del Desarrollo Cognitivo (discutida más arriba) que sí han derivado en un conjunto de investigaciones empíricas. Nicolet y Iannaccone (1988/1992) y Zhou (1988/1992) han logrado acelerar la adquisición de la conservación de la substancia por medio de diseños experimentales en los que se involucra a los niños en situaciones de reparto de limonada en vasos de formas distintas; la cantidad de limonada que cada niño recibe constituye un premio por su participación en actividades grupales (generalmente cooperativas). La cantidad igual de limonada simboliza el reconocimiento de un mérito igual; de este modo, los niños quedan implicados cognitivamente y afectivamente en la construcción de un esquema de justicia distributiva y un procedimiento de reparto de la limonada que resulta isomórfico a las coordinaciones del pensamiento necesarias para la adquisición de la conservación. Las normas de equidad y de igualdad de derechos “marcan” socialmente el pensamiento de los niños, que en general logran transferir estos nuevos esquemas y procedimientos a situaciones distintas. De modo similar, las jerarquías sociales representadas por una maqueta de un aula escolar pueden utilizarse para acelerar el aprendizaje de la conservación de las relaciones espaciales (De Paolis y Giroto, 1988/1992). Nótese que en estos últimos ejemplos el motor del desarrollo no consiste solamente en un conflicto social entre centraciones distintas. Por el contrario, lo social es aquí “la comunidad” que dos o más niños constituyen con sus pares, o el medio institucional en el que actúan.

Los enfoques interaccionistas se oponen a considerar a lo social como teniendo un efecto “en bloque”. Sus compromisos ontológicos los llevan a sostener una suerte de contractualismo psicológico, que les permite

reconocer la realidad de lo individual o intra-psicológico, así como la de los intercambios inter-subjetivos, pero los obliga a excluir la relevancia psicológica de los fenómenos institucionales o trans-subjetivos. El enfoque dialéctico de Samaja y la teoría del marcaje social, por el contrario, tratan a lo social a la vez como el escenario de las interacciones intersubjetivas (como es característico de las tradiciones piagetiana y vigotskyana), y como una totalidad supra-individual (como lo hace la teoría de las representaciones sociales).

CONCLUSIONES

Se han presentado sucintamente las principales concepciones de lo social, que orientan la mayor parte de las investigaciones actuales sobre los aspectos sociales del desarrollo cognitivo. Se ha insistido, en particular, en los aspectos de la vida social del niño que cada una de ellas iluminan, y en los puntos que permanecen oscuros, inexplorados. No creemos que alguna de ellas represente la verdadera esencia de lo social, ni que, consecuentemente, todas las demás sean erróneas. Por el contrario, sostenemos que cada una de estas concepciones responden a preocupaciones teóricas y problemas específicos, y que además se complementan entre sí a la hora de estudiar ciertos fenómenos concretos. Por ejemplo, la comprensión de las respuestas de un niño en una entrevista sobre dilemas morales, exige que se tome en cuenta el contexto cultural y las representaciones sociales de las que se ha apropiado el sujeto, pero también su conocimiento del mundo normativo de los adultos, y su capacidad para adoptar el punto de vista de los distintos actores.

Finalmente, hemos presentado el enfoque jurídico-institucional de la experiencia social. Sostenemos que, a pesar de su omnipresencia en la vida cotidiana, los fenómenos jurídicos e institucionales han sido poco explorados por investigaciones previas, y que, a nuestro entender, este enfoque ofrece una vía promisoría para el estudio de los aspectos sociales del desarrollo cognitivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989/1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Castorina, J. A., Faigenbaum, G., Zerbino, M., Kohen-Kohen, R., Tabbush, C., y Clemente, F. (en prensa). El Conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales.
- Castorina J. A. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En Castorina, J. A. (comp.) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. y Gil Antón, M. (1995). La construcción de la noción de autoridad escolar: problemas epistemológicos derivados de una indagación en curso. En *Seminario de Epistemología e Historia de la Ciencia*. México: CIEA.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Mass.: Harvard University Press.
- Cole, M. y Wertsch, J. (1996). Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, pp. 250-256.
- Corsaro, W. (1994). Discussion, Debate and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, 67, pp. 1-24.
- Day, J. M. y Tappan, M. B. (1996). The Narrative Approach to Moral Development: From the Epistemic Subject to Dialogical Selves. *Human Development*, 39, pp. 67-82.
- Dazinger, K., (1958). Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships (Australia). *The Journal of Social Psychology*, 47, 231-240.
- De Paolis y Giroto, (1988/1992). Asimetrías sociales y relaciones espaciales: experiencias de marcaje social. En *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.

- Delval, J. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 36, 5-24.
- Delval, J. (1994). El conocimiento del mundo social. En *El Desarrollo Humano*, Madrid: Siglo XXI.
- Doise, W. (1988). "Elementos de psicología social evolutiva". En G. Mugny (comp.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Ed. Anthropos.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.
- Duveen, G. y Lloyd B. (1990). Introduction. En Duveen y Lloyd (comp.) *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (comp.) *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (1990). El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria. En *Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Furth, H., Baur, M. y Smith, J. (1976). Children's Conceptions of Social Institutions: a Piagetian Framework. *Human Development*, 19, 341-347.
- Goodnow, J. (1990). Using Sociology to Extend Psychological Accounts of Cognitive Development. *Human Development*, 33, pp. 81-107.
- Hegel, G. W. F. (1892/1995). *Lectures on the History of Philosophy*. University of Nebraska Press.
- Jahoda, G. (1979). The Construction of Economic Reality by Some Glaswegian Children. *European Journal of Social Psychology*, 9, pp. 115-127.
- Jahoda, G. (1984). The development of thinking about socio-economic systems. En Henri Tajfel (comp.) *The social dimension*, vol I., Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: P.U.F.
- Kaye, K. (1982/1986). *La vida mental y social del bebé*. Buenos Aires: Paidós.
- Kitchener, R. F. (1996). The Nature of the Social for Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, pp. 243-249.
- Kohlberg, L. (1978). El niño como filósofo moral. En J. Delval (comp.), *Lecturas de Psicología del Niño*, vol. 2, pp. 303-314. Madrid: Alianza.
- Kuhn, D. (1992) Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, Vol 62, Nº 2.
- Maier, R. (1995). Argument and Community. *Communication and Cognition*, Vol. 28, No. 4, pp. 367-386.
- Meacham, J. A. (1977). Soviet Investigations of Memory Development. En R. Kail y J. Hagen (comp.) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, Persona y Sociedad*. México: Ed. Paidós.
- Moscovici, S. (1987). La Psychologie Sociale. Exposé introductif. *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l' Histoire et la Géographie*. Paris: INRP.
- Nicolet y Iannaccone (1988/1992). Norma social de equidad y contexto relacional en el estudio del marcaje social. En *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pavia, V. (1994). *Juegos que vienen de antes*. Buenos Aires: Humanitas.
- Piaget, J. (1969). *Psicología del Niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1965/1983). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Piaget, J. (1967). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Ed. Psiqué.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y epistemología genética*. Buenos Aires: Ed. Emecé.
- Piaget, J. y Weil, A. M. (1951/1978). El desarrollo en el niño de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. En J. Delval (comp.): *Lecturas de Psicología del Niño*, vol. 2, pp. 325-342. Madrid: Alianza.

- Piaget, J. (1926/1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ed. Morata.
- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Quine, W. O. (1953). *From a Logical Point of View*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reed, D. (1997). *Following Kohlberg. Liberalism and the Practice of Democratic Community*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Roselli, D. (1988). Interacción social y desarrollo del pensamiento formal. En G. Mugny (comp.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Ed. Anthropos.
- Samaja, J. (1996). *El lado oscuro de la Razón*. Buenos Aires: JVE Episteme.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Saxe, G. (1991). *Culture and Cognitive Development: Studies in Mathematical Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder R. (1984). Anthropology's Romantic Rebellion Against the Enlightenment, or There's More to Thinking than Reason and Evidence. En R. Shweder y R. LeVine (comp.), *Culture Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torney-Purta, J. (1989). Political Cognition and Its Restructuring in Young People. *Human Development*, 32, pp. 14-23.
- Vernant, J. P. (1973/1983). *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Vico, G. (1744/1985). *Ciencia Nueva*. Barcelona: Ed. Orbis.
- Vygotsky, L. (1934/1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Ed. Paidós, 1988.
- Youniss, J. y Damon, W. (1992). Social Construction in Piaget's Theory. En H. Beilin y P. Pufall (comp.), *Piaget's Theory*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Zhou, R. (1988/1992). Normas igualitarias, conductas sociales de reparto y adquisición de la conservación de cantidades. En *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.