PSYKHE
2002, Vol.11, Nº 1, 15-27

Copyright 2002 by Psykhe
ISSN 0717-0297

El Impacto de la Filosofía de la Escisión en la Psicología del Desarrollo Cognoscitivo

The Impact of Split Philosophy in the Psychology of Cognitive Development

José Antonio Castorina
Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

El presente artículo se propone discutir, desde el punto de vista epistemológico, el modo en que los presupuestos de la filosofía de la escisión han influido sobre la historia de la psicología del desarrollo cognoscitivo. En primer lugar, se examinan los rasgos ontológicos y epistemológicos de dicha filosofía en el pensamiento moderno, para luego explicitar su impacto en algunas de las tradiciones de investigación psicológica. Fundamentalmente se pone de relieve una consecuencia en la tradición cognitivista: la dificultad para pensar los problemas de la producción de novedades cognoscitivas. También se examina la posición reduccionista de la psicología discursiva. Finalmente se subraya la pertinencia de superar el objetivismo positivista y el relativismo, expresiones epistemológicas del pensamiento de la escisión.

This paper intends to discuss, from an epistemological point of view, on the ways in which split philosophy has influenced the history of the psychology of cognitive development. Firstly, the ontological and epistemological features of this philosophy on modern thinking will be examined, and then its impact on some of the traditions of psychological research will be explored. The main difficulty of cognitive views in exploring the production of cognitive novelties is emphasized. The reductionism of discursive psychology is also examined. Finally, the need to overcome both positivist objectivism and relativism, which are epistemological expressions of split philosophy, is highlighted.

En los últimos años se han publicado diversos análisis filosóficos dirigidos a poner en evidencia la estructura y dinámica de las grandes teorías psicológicas durante un período histórico (Estany, 1999). Así, se ha comparado con relativo éxito el núcleo teórico o el tipo de explicación vigente en el clásico estructuralismo americano contrapuesto al conductismo, o a este último con el cognitivismo. Para ello se han utilizado los modelos del cambio científico, desde Kuhn hasta von Eckart. Mucho antes, y con otras herramientas epistemológicas, Vigotsky (1931/1991,1931/1995) examinó con gran lucidez las dificultades de las corrientes psicológicas de la década de los veinte para alcanzar su integración en una psicología general.

Se presentan, sin embargo, múltiples dificultades cuando se intenta comparar "las" teorías psicológicas. Así, es muy difícil vincular las corrientes anteriores y el psicoanálisis, al que con buenas razones se podría considerar fuera del campo psicológico. A nuestro juicio, resulta más factible e interesante estudiar la competencia y los méritos de las tradiciones de investigación dentro de un mismo campo de fenómenos psicológicos. De este modo, se puede examinar con mayor precisión los rasgos y compromisos adoptados en las indagaciones empíricas, así como la índole de los problemas conceptuales a resolver. Un buen ejemplo es el estudio de las relaciones históricas entre el conductismo y la teoría gestáltica a propósito del aprendizaje experimental, enfocados como paradigmas (a la Kuhn), programas (a la Lakatos) o tradiciones de investigación (a la Laudan), desde 1920 hasta entrada la década de los cincuenta (Gholson & Barker, 1985). Está pendiente este tipo de análisis para las teorías psicológicas del desarrollo cognoscitivo, incluidas las teorías del cambio conceptual en situaciones escolares.

Por otra parte, en este campo aparecen problemas teóricos fundamentales vinculados a la práctica de la investigación y que son irrelevantes cuando no hay interés en el desarrollo, como los niveles de interrelación entre sistemas cognoscitivos, mundo social y organización biológica, la índole de las

José Antonio Castorina, Facultad de Psicología y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida al autor. Fono: 011-4774-0053. E-mail: ctono@netizen.com.ar

explicaciones genéticas, o el modo de indagar empíricamente el devenir de procesos complejos. Esta especificidad se pierde cuando se plantean los problemas epistemológicos de modo genérico sobre las "corrientes" o "escuelas" de la psicología.

En las últimas décadas se observa una proliferación de líneas de investigación sobre el desarrollo de los conocimientos, desplegadas en una fuerte competencia mutua, tanto desde el punto de vista empírico como conceptual, aunque mostrando ciertas tendencias convergentes e intercambio de conceptos y métodos (Beilin, 1985). Entre otras, podemos mencionar el neoconductismo, el cognitivismo computacional, la escuela de Ginebra, la escuela sociohistórica, y más recientemente una perspectiva "discursiva" o "semiótica". Es crucial establecer los principios teóricos y el modo de plantear los problemas que los distingue, examinando en ese marco la diversidad metodológica, que va desde el empleo de métodos experimentales hasta el método clínico-crítico, desde la observación controlada hasta los métodos etnográficos y de interpretación discursiva.

Este artículo no discute el grado de adecuación de las categorías epistemológicas de *paradigma, programa, tradición* o *teoría* para atrapar la dinámica de los corpus teórico-metodológicos de la psicología del desarrollo ni cuál filosofía de la ciencia suministra criterios más satisfactorios para evaluar su despliegue histórico (Castorina, 1993; Estany, 1999). Vamos a considerar a la mayoría de las corrientes psicológicas en un sentido próximo a las "tradiciones de investigación" de Laudan (1986). Es decir, ellas constan de un núcleo conformado por afirmaciones que establecen las entidades y procesos del ámbito de estudio y por una perspectiva metodológica para investigar y construir las hipótesis empíricas. Dichas tesis están asociadas entre sí, por ejemplo, tratar a los estímulos físicos y a las respuestas comportamentales como únicas entidades de estudio en el conductismo se vincula estrechamente con una metodología excluyentemente experimentalista. Estos supuestos del proceso de investigación no son verificables ni refutables y tienen la función de suscitar la formulación de una serie de hipótesis (a veces teorías) específicas, las que sí explican los problemas empíricos que propone el campo de estudio. En otras palabras, los psicólogos definen y tratan los problemas a partir de condiciones que fijan lo que se puede y no se puede indagar. Una tradición de investigación psicológica es sustancialmente una entidad histórica: las hipótesis y teorías se formulan ante los desafíos y con frecuencia son abandonadas; el propio núcleo puede sufrir transformaciones en algunos de sus componentes, después de un período de infertilidad empírica o por las inconsistencias teóricas detectadas.

Los psicólogos reconocen con frecuencia la relevancia de ciertos conceptos, hipótesis o métodos de otra tradición, incluso los han importado y aún resignificado en la propia. Por ejemplo, el concepto de esquemas de acción cognoscitiva de raigambre piagetiana, las estrategias de resolución de problemas en la teoría del procesamiento, las zonas de desarrollo próximo de estilo vigotskyano, o los formatos comunicativos de la tradición contextualista. Pero el viejo sueño de la unidad de la psicología del desarrollo, particularmente de los conocimientos, está lejos de lograrse porque subsisten discrepancias fundamentales referidas a la naturaleza de los mecanismos explicativos del cambio cognoscitivo, al carácter general o por "dominio" de las adquisiciones, a las relaciones entre el contexto sociocultural y la producción de conocimientos, incluso en la propuesta de ciertos procedimientos de indagación como excluyentes de otros.

Para identificar el origen de tales discrepancias hay que ahondar en el examen de los presupuestos ontológicos y epistemológicos del núcleo de las tradiciones. Se trata de explicitar primeramente los compromisos filosóficos involucrados en la formulación de los problemas y en la elección de las tesis ontológicas y metodológicas de una tradición de investigación. Luego, de establecer la conformación de las zonas de "visibilidad" y de "invisibilidad" de su campo de estudio. Más aún, nos podemos preguntar hasta qué punto dichos presupuestos han dado lugar a consecuencias no satisfactorias en la elaboración de los problemas teóricos y empíricos. (Overton, 1994, 1998; Prawat, 1999; Valsineer, 1998; Vigotsky, 1931/1991, 1931/1995; Vonèche, 1993).

Más precisamente, queremos evaluar el impacto de la herencia del pensamiento moderno en forma de un marco filosófico o metanarrativo de la escisión (split), sobre las psicologías actuales del desarrollo cognoscitivo. Particularmente, sobre las tesis centrales y las decisiones metodológicas de las corrientes contemporáneas. Quisiéramos también sugerir brevemente los méritos de un punto de vista alternativo para superar algunas de las dificultades originadas por aquella perspectiva.

Una aclaración final. Nuestra preocupación principal es examinar las consecuencias empíricas y teó-

ricas de la filosofía de la escisión en la investigación psicológica. Secundariamente vamos a discutir la pertinencia de algunos de dichos supuestos desde el punto de vista de la argumentación filosófica.

El Marco Filosófico de la Escisión

Según Merleau-Ponty (1949) el pensamiento moderno ha ocultado las relaciones constitutivas de los sujetos con el mundo y con los otros, dejando en las sombras el trasfondo de las vivencias asociadas a la acción y a la existencia corporal. Centralmente, se ha producido una escisión filosófica de los componentes de la experiencia del mundo, especialmente en el pensamiento de Descartes, entre el sujeto y el objeto, el conocimiento dirigido a las propias "ideas" y el mundo externo. En términos generales, aquella desvinculación radical llevó a una elección excluyente entre ellos (either/or) y dio origen al dualismo ontológico cartesiano de mente y cuerpo, de sustancia interna y sustancia externa, que ha impactado en la historia de la psicología.

El pensamiento moderno se caracterizó por un giro reflexivo en el análisis de los fundamentos del conocimiento, en contra de la confianza medieval en la autoridad del saber transmitido. Es decir, la búsqueda de las certezas no se dirigió hacia el mundo sino hacia los contenidos de la subjetividad, distinguibles tanto de la realidad externa como de las localizaciones corporales. De este modo, mientras el conocimiento tenía como objeto a sus propias representaciones y el filósofo buscaba la certeza en el examen de las ideas independientemente de lo que representan, se exigía simultáneamente que tales ideas se correspondieran con el mundo. Este enfoque contemplativo y representacional del conocimiento, aún vigente en el pensamiento contemporáneo, concluyó en la tesis de los "ojos de Dios" para justificar la adecuación del conocimiento con el mundo (Putnam, 1975).

En su esfuerzo por diferenciar los componentes de las creencias, los filósofos terminaron por fijar a las ideas simples como constituyentes de la mente. Además, la búsqueda del conocimiento seguro también llevó a su distinción respecto del punto de vista del sentido común, a los fines de lograr la objetividad. Sin embargo, ésta última también llegó a cosificarse, en la medida en que era posible captar las cosas del mundo como son, dejando para la periferia a las distorsiones y errores debidos a nuestra subjetividad (Taylor, 1995).

La desvinculación de lo subjetivo y lo objetivo en el pensamiento filosófico dio lugar, entonces, a la inserción de las ideas simples en la naturaleza de la mente, a su cosificación. Dicha ontologización, típica del dualismo cartesiano de las sustancias, alcanza también a su oponente monista cuando éste reducía las actividades mentales a un "mecanismo" corporal. Ambas versiones expresan paradigmáticamente la perspectiva escisionista que absolutiza los términos que se excluyen o llega a afirmar uno de ellos en detrimento del otro.

Por otra parte, aquella escisión se manifestó en los debates epistemológicos. La reacción del empirismo contra el racionalismo cartesiano se dirigió contra las ideas innatas, cuya certeza garantizaba el conocimiento del mundo. Para Locke la observación era el fundamento del edificio de la ciencia, pero no se cuestionaba la separación entre apariencia y realidad, observación y actividad intelectual, sujeto y objeto. En las oposiciones típicas del iluminismo inglés influyó la concepción mecanicista newtoniana del mundo, con su dualidad entre la apariencia empírica y la realidad subyacente, entre los fenómenos y el mundo inteligible de fuerzas y masas. La filosofía de Locke, por ejemplo, disoció las cualidades primarias, que correspondían a la materia inerte de Newton, y las cualidades secundarias propiamente subjetivas y que constituían la apariencia. Esta tradición culmina con Hume, quien sostuvo la tesis de la reducción de todo conocimiento a la observación, y que como no se podía observar la mente o la identidad personal, éstas no pueden ser importantes para la investigación. Sólo se pueden explicar las apariencias.

Hasta el positivismo lógico puede ser considerado, en aspectos significativos, una continuación del dualismo y el reduccionismo instaurados por el empirismo moderno. Por una parte, para el criterio empirista de significado todos los enunciados con sentido se deben reducir a los que pueden en principio ser verificados empíricamente. Este criterio está estrechamente relacionado con la teoría empirista del conocimiento, ya que la verificación es un contacto directo con la experiencia. Más aún, dicha teoría subyace a las dualidades epistémicas que han sido prototípicas de esta epistemología: el conocimiento teórico se distingue nítidamente del conocimiento empírico en tanto los enunciados observacionales expresan la experiencia directa con el mundo. Los enunciados analíticos de la lógica y las matemáticas se distinguen de los enunciados sintéticos, siendo los primeros vacuamente significativos y los segundos empíricamente contrastables. La

drástica distinción entre el contexto de justificación y el de descubrimiento en la epistemología se vincula a la aspiración fundacionista de la filosofía empirista. Esto es, al situar la base del conocimiento científico en los enunciados observacionales verdaderos, la epistemología pierde todo interés en el proceso de formación de las hipótesis (Castorina & Palau, 1986).

Uno de los modos en que opera la escisión consiste en reducir un término a otro o en subalternizar decididamente a uno de ellos, lo que se ejemplifica de diversos modos en el positivismo lógico. Ante todo, por el criterio empirista de significación para los enunciados ya mencionado. Además, para un filósofo como Russell prácticamente no hay un sujeto activo de conocimiento, éste se reduce a la conciencia de las experiencias inmediatas. Más adelante mostraremos con detalle una interpretación reductiva de la explicación causal y de la metodología experimental en la psicología del desarrollo.

En síntesis, el dualismo ontológico y los enfoques epistemológicos del racionalismo, el empirismo y el positivismo lógico derivan de un acto filosófico básico: la escisión de los componentes de la experiencia vivida del sujeto con el mundo. Finalmente, nos permitimos evocar las "metanarrativas" darwiniana y neodarwiniana, de relevante influencia en la constitución de la psicología del desarrollo, y que también involucran un pensamiento escisionista (Overton, 1998). La teoría darwiniana de la evolución de las especies rompió con la tradición premoderna que colocaba las situaciones externas dentro del organismo. Para lograr esta revolución en la ciencia biológica, Darwin tuvo que separar lo interno de lo externo, el organismo del medio, los cambios orgánicos de la selección natural. En realidad, escindió a estos componentes del sistema viviente (Lewontin, 2000). Este enfoque no se limitó su campo de indagación sino que se transformó en un modelo extrapolable más allá de la evolución de los organismos, hacia cualquier otro proceso de cambio. Más tarde, cuando la teoría darwiniana fue enriquecida por la teoría sintética que distinguió las mutaciones genéticas internas al organismo de la selección natural, la sobregeneralización resultante se convirtió en la metanarrativa neodarwinista Esta última ha presidido en buena medida el modo escisionista para plantear y dirimir la controversia natura-nurtura o heredado versus adquirido en la psicología del desarrollo. Se la puede identificar con los términos del "which one?", una búsqueda acerca de cuál de los factores determina el cambio o cómo se suman para explicarlo, o cuánto determina cada uno el desarrollo cognoscitivo.

La Escisión en las Tesis del Núcleo y en la Metodología de las Psicologías del Desarrollo

Vigotsky constató la heterogeneidad y la contraposición de las corrientes psicológicas de su tiempo, el conductismo, el personalismo, el psicoanálisis, el introspeccionismo o la reflexología. Esta situación constituía una crisis que expresaba, por un lado, la exigencia –interna a la propia historia de cada corriente– de producir principios unificadores para la psicología y por otro lado, la imposibilidad para alcanzarla. Justamente, el fracaso de los intentos de unificación obligaba a la crítica de cómo se habían constituido las teorías psicológicas. Este autor identificó una serie de hipótesis explicativas en cada corriente que provenían de la propia investigación científica, pero que luego se habían extendido para abarcar el desarrollo infantil, la conducta animal o los trastornos mentales.

Esta tendencia al "globalismo" convirtió la exigencia genuina de principios explicativos en una ideologización, al fundirse con las concepciones del mundo. En todas las corrientes psicológicas subyacen, desde el principio, algunas de las variantes del idealismo o del materialismo mecanicista, las que impiden su integración. Al primero correspondían el conductismo y la reflexología, con la tesis de que los fenómenos psíquicos se reducen a los fenómenos orgánicos, al segundo la psicología introspectiva o el psicoanálisis, para quienes la inmaterialidad de los fenómenos psíquicos los hacía irreductibles a los fenómenos orgánicos. Cualquiera de las opciones filosóficas en la base de las psicologías era tributaria del impacto histórico del dualismo cartesiano entre los fenómenos psíquicos (particularmente los concientes) y los fenómenos orgánicos o físicos.

El análisis de Vigotsky sugiere que la reforma de la psicología no depende únicamente del logro de avances en la investigación empírica del comportamiento cognoscitivo de los niños. Más allá de su ingenuo optimismo en la factibilidad de unificar "la psicología", él justificó razonablemente la superación de la premisa filosófica del dualismo ontológico u epistemológico por una posición relacional. Es decir, una tesis dialéctica capaz de integrar en un sistema dinámico a los opuestos: los procesos mentales y la cultura, la conciencia y la

vida orgánica, el individuo y la sociedad (Vigotsky, 1931/1991). Nuestra línea argumental está directamente inspirada por esta perspectiva, así como por los estudios epistemológicos de Overton (1994, 1997, 1998), Taylor (1995) y Bernstein (1983).

Las Afirmaciones del Núcleo de la Tradición

La filosofía de la escisión subyace a las problemáticas y a los compromisos teóricos de buena parte de los programas de investigación en la psicología del desarrollo. Aquí nos ocuparemos sólo de los más influyentes en el medio académico.

En el origen de la psicología del desarrollo y durante gran parte del siglo pasado se puede notar la influencia de la "metanarrativa" neodarwiniana. Por un lado, en las preguntas básicas de muchos investigadores: ¿nuestras habilidades cognoscitivas son producto de la naturaleza biológica o de factores externos? y más recientemente, ¿cuánta experiencia y durante qué período es necesaria para la adquisición de una competencia? Por otro lado, en las respuestas teóricas más simples del maduracionismo biológico para las adquisiciones de los bebés, o de su "espejo" en las variaciones ambientales para el conductismo. En ambos casos, el desarrollo es causado básicamente por uno u otro factor con independencia del proceso activo de elaboración, según la estrategia del "which one".

La tradición cognitivista y su versión neoinnatista del desarrollo, así como la incipiente psicología "discursiva" que pretende ser su antípoda han estado influidas por el pensamiento de la escisión. La perspectiva cognitivista interpreta a las representaciones en los términos de la concepción computacional del procesamiento de la información. Las formas en que estas entidades mentales se almacenan y codifican están determinadas por restricciones innatas. Las representaciones portan un contenido semántico en tanto tienen la capacidad de referirse a objetos externos y pueden entrar en los procesos de computación. La realidad externa interviene sobre el aparato cognitivo en forma de bits de información y luego el procesamiento opera sobre las representaciones atómicas, similarmente al proceso asociativo postulado por el empirismo inglés sobre las "ideas" (Taylor, 1995). Por detrás del proceso computacional se postula la escisión del cerebro y la mente; del procesamiento individual de la información y el contexto social; de la sintaxis de las representaciones y su semántica (Overton, 1994; Varela, Thompson & Rosch, 1992). Claramente, el desarrollo de los conocimientos es interpretado como una modificación de las representaciones individuales por dentro del aparato mental. El propio proceso de elaboración de conocimientos no depende de alguna actividad con los objetos de conocimiento ni es afectado sustancialmente por el contexto cultural.

Para Sperber (1994) el conocimiento social de los niños se puede explicar por un módulo innato que se ha ampliado más allá de su función biológica, incluyendo la información cultural que satisface sus condiciones de input. El procesamiento trabaja sobre inputs culturales, pero se excluye cualquier intervención de la práctica social sobre las vicisitudes del conocimiento. Vuelve la cuestión del pensamiento moderno: ¿Cómo puede una mente separada del mundo social representarlo adecuadamente? Otros autores neoinnatistas del desarrollo (Baillargeon, 1987; Carey & Spelke, 1994) han atribuido a los bebés una representación precoz del objeto (al que se oculta en la situación experimental, por ejemplo, debajo de pantallas). Se postulan mediadores representacionales abstractos entre los inputs informacionales y los outputs de la conducta del bebé. Y con ello se afirma un isomorfismo formal entre las representaciones y el mundo externo, lo que es solidario a su concepción del significado como interno a la sintaxis. De este modo se hace incomprensible dar cuenta de cómo y por qué las representaciones adquieren nuevos significados. Esto último constituye una de las consecuencias insatisfactorias de la intervención de aquellos presupuestos (Castorina, Faigenbaum & Kohen Kohen, en prensa; Searle, 1992). Es decir, hay problemas ontogenéticos de la mayor importancia que quedan sin resolver al adoptarse los presupuestos de la escisión.

Otra crítica (Overton, 1994) ha mostrado que la disociación del aparato cognitivo respecto del mundo externo o el paralelismo entre sintaxis y semántica obliga –por razones teóricas– a la búsqueda de representaciones innatas. El procesamiento sintáctico es interior al aparato mental, lo que supone ciertos aspectos ya constituidos de su arquitectura. Esto último promueve la búsqueda de principios de dominio precoces, quedando para la psicología del desarrollo su detección. Si bien la metáfora del computador es poderosa y ha sido muy fructífera para la psicología, se trata de una entidad cuyo programa lo puso su creador. No es una buena metáfora para pensar un desarrollo que no tiene programa previo y al que es central la transformación.

Incluso el contextualismo socio-histórico, que

no participa esencialmente de la estrategia de la escisión, concibe a veces al desarrollo como dependiendo centralmente de la intervención conjunta de los módulos biológicos y los contextos socio-culturales (Cole, 1996). Por un lado, una serie de "restricciones" biológicas, en forma de representaciones abstractas e innatas, como el *objeto permanente* del conocimiento físico o los *esquemas protocuantitativos* en el conocimiento matemático. Por el otro, condiciones culturales que "empaquetan" el desarrollo cognoscitivo, sean las herramientas culturales o las expectativas sociales proyectadas sobre el futuro de los niños. El módulo biológico y el contexto cultural se suman o coevolucionan a lo largo del desarrollo. Aquí las dificultades que se producen tienen que ver con la ausencia de alguna actividad mediadora de cada niño con el mundo natural y social.

A diferencia de toda psicología cognitiva, más aún en abierta oposición a ella, la psicología discursiva propone eliminar los procesos internos de elaboración del conocimiento (Edwards, 1997; Gergen, 1992, 1994; Harré & Gillett, 1994). Aquí se rechaza toda justificación para un desarrollo psicológico mental en favor de una interpretación discursiva. "La presuposición de las mentes poseídas por los individuos genera un conjunto de problemas insuperables acerca de la comprensión social" (Gergen, 1994, p. 35). Por esta razón, las entidades mentales de la psicología cognitiva son tratadas como "la construcción de descripciones por los usuarios del lenguaje a su respecto", según los contextos discursivos, sin necesidad de apelar al pensamiento infantil. Las construcciones discursivas no expresan estados mentales sino que son examinadas en el contexto de su ocurrencia, en tanto elaboraciones situadas que producen el sentido para los participantes. De este modo, lo mental es un rango de dicha construcción social.

Si tales descripciones discursivas son constitutivas del mundo mental, cualquier entidad por fuera de la semiosis se elimina. De acuerdo al pensamiento posmoderno, todo significado es social al ser producido discursivamente, no está localizado en la cabeza ni en la mente de los niños. Se ha suspendido toda división del mundo en sujeto y objeto, la subjetividad de los individuos se construye en la negociación discursiva, por fuera de ésta "se ha evaporado" (Prawat, 1999). En este sentido, en lugar de atribuir status mental a las hipótesis y concepciones infantiles sobre un problema físico o moral hay que concebirlas como categorías del discurso de los participantes, como clases de argumento en la comunicación. Los psicólogos no deberían comprometerse con "estados" de aprendizaje o conocimiento de los niños, éstos deberían ser transferidos de la mente al discurso social. Para Gergen (1992) la psicología del desarrollo moral no debe tratar la participación infantil en el mundo moral en términos de actos privados –dentro de sus mentes– sino como actos públicos que obtienen significado de la inteligibilidad cultural. Los niños llegan a comprender los contenidos morales al situarse dentro de las narrativas donde figuran contenidos tales como "deberes", la "culpa" o la "obligación".

Esta versión es una reacción justificada ante el dualismo (mente-cuerpo; sujeto-objeto; individuo-sociedad, etc.) sobre el que se apoya la teoría cognitivista del desarrollo. Pero el resultado de esta operación es insatisfactorio porque condujo a la reducción del conocimiento a la práctica discursiva. Así como el cognitivismo disoció los procesos mentales de las prácticas sociales dejando un sujeto puramente "interior", el constructivismo social eliminó toda subjetividad en las prácticas discursivas. Sin alguna forma de subjetividad, ciertamente no la moderna, es poco relevante estudiar el desarrollo cognocitivo, ya que los procesos de conceptualización de cada niño son sustantivos. Por otra parte, si todo lo que cuenta como mundo social se construye discursivamente, es inútil hablar de otras prácticas sociales que estén más allá de los textos y que constituyen a una institución (Pérez, Saucedo & Yossef, 1999). No sólo se ha eliminado la subjetividad, se ha impedido entender el modo en que emergen las propias descripciones y narrativas en los grupos e instituciones sociales. Esta psicología discursiva, a pesar de sus críticas severas al dualismo vigente en la psicología del desarrollo cognitivo, sostiene tesis eliminativistas y reduccionistas, por lo que permanece dentro del espíritu de la escisión filosófica. Más adelante retornaremos sobre la psicología discursiva a propósito del relativismo epistemológico que la sostiene.

Por el contrario, la centralidad del lenguaje y de la narrativa social en la constitución de la subjetividad puede ser recuperada sin asumir la perspectiva de la escisión. Esto es, sin eliminar la conceptualización de los procesos por los cuales cada individuo construye su conocimiento. Es decir, se puede reconstruir el "punto de vista de los niños" para explicar su desarrollo cognoscitivo y otorgar relevancia a la resignificación conceptual que ellos hacen de la cultura o de los significados "socialmente dis-

ponibles". En resumen, se puede sugerir una versión que postule una subjetividad "constituida" socialmente, pero a la vez afirme una actividad cognoscitiva "constituyente" en la formación de los conocimientos.

Los Supuestos Epistemológicos

La investigación del desarrollo ha sido influida por las posiciones epistemológicas y metodológicas heredadas del positivismo, tales como las explicaciones causales y cierta metodología de observación.

La explicación del desarrollo. El tipo de explicaciones utilizado con frecuencia en la investigación es el *modelo de cobertura legal* formulado por Hempel (1979): una afirmación singular se explica por medio de los enunciados legales y las condiciones iniciales de los cuáles se deduce. Aquí se considera que las causas son las condiciones antecedentes del hecho que se quiere explicar.

En la filosofía positivista se ha sostenido la reducción del conocimento empírico a enunciados observacionales y la inducción como la justificación de los enunciados generales. Estos rasgos van de la mano con la búsqueda de relaciones entre los hechos empíricos, en tanto antecedentes o causas y consecuentes o efectos. A este respecto, Nagel (1981) fijó las condiciones que debe cumplir una explicación causal: las causas son condición necesaria y suficiente de los efectos: ambos eventos son espacialmente contiguos, la causa precede y es continua con el efecto; la relación entre los eventos es asimétrica. Esta versión ha sido cuestionada desde diversas perspectivas y a propósito de diferentes ciencias, en particular las ciencias humanas. Se ha mostrado que no es la única forma de explicación posible, que la acción humana admite explicaciones teleológicas, que para establecer la causa de un evento hay que considerar sus condiciones contextuales, o que la relación causal depende de una trama de interpretaciones (Beilin, 1993; Laudan, 1996; Van Fraasen, 1980; Von Wrigth, 1979).

En el caso de la psicología del desarrollo, ¿la explicación del proceso de desarrollo cognoscitivo se ajusta a este modelo? Con frecuencia se ha fijado como objetivo de la investigación el establecer las causas eficientes del desarrollo o los factores que lo producen. Así, Wolhwill (1973) responde a la pregunta de por qué un niño se desarrolla en una línea única atribuyendo su causa a un ímpetu biológico o a una especie de programación interna. Las variables de la experiencia modulan dicho proceso evolutivo, pero no pueden producir sus rasgos principales. Incluso, la exigencia de definir las relaciones causales llevó a los psicólogos a criticar la falta de especificación para las condiciones antecedentes o las variables independientes en las explicaciones del desarrollo cognoscitivo. Particularmente en las explicaciones por *procesos de internalización simbólica* (Vigotsky) o por la *equilibración de las acciones* (Piaget). Por ejemplo, Flavell (1993) reclamó "que el funcionamiento satisfactorio de un proceso de equilibración requiere a su vez explicación" (p. 421) en los términos de ciertas capacidades o habilidades previas en los individuos para que pudieran atender a los elementos conflictivos o considerarlos como conflictivos.

El modelo anterior es válido si consideramos los problemas psicológicos vinculados a las relaciones, por ejemplo, entre las condiciones antecedentes y las conductas infantiles. Es decir, si trata de establecer qué factores o variables independientes influyen en el fenómeno que se quiere explicar. Por lo visto antes, la tradición cognitivista ha intentado buscar habilidades "nucleares" o conocimientos precoces en los niños. Para este propósito tiene pleno sentido el modelo explicativo que da cuenta de los logros infantiles en términos de variaciones de aquellas habilidades. Lo que discutimos aquí es que esta explicación sea legítima para todos los procesos que investiga la psicología del desarrollo. La explicación por "causas eficientes" es inapropiada para las teorías del desarrollo que se han formulado otras preguntas. En la tradición piagetiana: ¿cómo se producen los conocimientos nuevos en el desarrollo cognoscitivo?, en la de Vigotsky: ¿cómo se constituyen los procesos psíquicos superiores? Piaget no buscaba con su teoría de la equilibración una condición suficiente y necesaria para la variación de comportamientos independientes. Para este problema lo relevante puede ser pensar una explicación para la novedad cognoscitiva en base a la reorganización del sistema de las acciones organizadas del niño y sus observables, a su propia reestructuración. Por otro lado, sería incorrecto sostener que la internalización cultural propuesta por Vigotsky es causada por "factores externos", porque el evento de la transmisión social no provoca por sí mismo el dominio individual de un instrumento cultural. Que el conocimiento sea primero intersubjetivo para ser luego intrasubjetivo no quiere decir que este último sea causado por eventos exteriores ni que la cultura pueda actuar con independencia de la situación del organismo. La

aparición de lo que el niño no sabía antes parece derivar de un sistema de interacciones que articula lo que la búsqueda de "causas eficientes" ha disociado: el individuo de la sociedad, los procesos internos de los externos.

Lo dicho pone de relieve la exigencia de construir un modelo de explicación para estos problemas. En este sentido, ni las habilidades ni las capacidades de computación antecedentes al cambio cognoscitivo pueden explicar su dinámica, la producción de novedades. Sin duda, recurrir a causas "internas" o "externas", no importa en cuánta proporción, equivaldría a desconocer la complejidad de los sistemas que se proponen en las tradiciones mencionadas y en otras que han surgido recientemente (Thelen & Smith, 1998). Sería, en definitiva una versión reduccionista de los sistemas a factores o elementos que pueden intervenir en su funcionamiento, pero no lo agotan. Por otra parte, ninguna secuencia de antecedentes y consecuentes, linealmente establecida, podría dar cuenta de las interacciones constitutivas de los procesos de conocimiento. Por razones de espacio, no podemos ocuparnos en este artículo de los rasgos epistémicos de la explicación "sistémica", lo que nos obligaría a tratar categorías como auto-organización, sistemas complejos, niveles de complejidad, condiciones de equilibrio, autopoiesis, interacción dialéctica, etc. (Overton, 1998; Oyama, 1999; Thelen & Smith, 1998; Valsineer, 1998). Insistimos, sólo hemos pretendido mostrar que la sobregeneralización del modelo explicativo lineal, heredera del pensamiento escisionista, es insatisfactoria.

Algunos aspectos metodológicos. Según la visión positivista, la cientificidad de la psicología, así como de las ciencias sociales, dependía de la utilización del tipo de explicación antes comentado. También se prescribían los procedimientos de investigación empleados imaginariamente en las ciencias naturales, según una perspectiva inductivista y reduccionista. En tal sentido, se pueden encontrar ecos del *split* epistemológico en la psicología del desarrollo contemporánea al examinar sus métodos de obtención y tratamiento de los datos, así como el modo en que se interpreta su alcance.

Para muchos investigadores todos los datos obtenidos en la indagación del desarrollo son elementales y como tales deben ser cuantificados, según criterios vigentes en la psicología experimental (Valsineer, 1998). Aquí no hacemos una crítica de principio de la cuantificación, una de las claves de buena parte de la investigación psicológica. Como antes para la explicación, la pregunta es: ¿todos los fenómenos del desarrollo se pueden considerar elementales y deben ser tratados cuantitativamente? El análisis de los diferentes niveles de organización de los sistemas que emergen en el desarrollo cognoscitivo no se puede efectuar como una descripción elemental. En este caso, al menos, no se puede aplicar sin más un análisis cuantitativo de los datos, o éste no puede ser considerado el centro de la actividad del investigador. Se pueden utilizar modelos de "teorías" o de estructuras lógicas cualitativas para capturar los nuevos sistemas de pensamiento que subyacen a los comportamientos observables, en la perspectiva psicogenética, o se requieren "formatos narrativos" para las interacciones comunicativas, en la psicología contextualista. En el caso de las estructuras lógicas, los procedimientos métricos suministran datos útiles desde el punto de vista del resultado de las operaciones intelectuales, "pero éstas no son alcanzadas al carecer de un sistema de unidades que permita remontar de los efectos al mecanismo causal" (Piaget, 1971, p. 70).

Exigir la cuantificación para cualquier investigación, como una condición de su cientificidad, involucra una posición reduccionista. Curiosamente Baldwin, uno de los fundadores de la psicología del desarrollo se había pronunciado a este respecto: "El método cuantitativo traído a la psicología desde las ciencias exactas...debe ser descartado...Modos más nuevos de manifestación no pueden ser descritos en términos atómicos sin violentar los modos más sintéticos que la observación revela" (citado en Valsineer, 1998, p. 218).

Otra herencia empirista es una fuerte orientación "descriptivista" en la investigación del desarrollo. Muchos investigadores siguen creyendo en las experiencias elementales, en su lectura directa y en el inductivismo metodológico. Esto último ha provocado la ilusión de que cuánto más se describan los fenómenos comportamentales, sin interpretación teórica, hay mayor garantía de objetividad. Así, los estudios "microgenéticos" de la resolución de problemas durante breves períodos de tiempo han contribuido notablemente –en la perspectiva computacional– a la ampliación de nuestra observación de dichos procesos. Sin embargo, para algunos autores (White, 1995) la observación directa de los intercambios del sujeto con materiales y dispositivos experimentales es la panacea de la psicología del desarrollo. Es por lo menos discutible que el concepto de *desarrollo* se pueda reducir a las modificaciones en los rasgos observables de los ensayos

instrumentales con los sujetos (Overton, 1998). Reconociendo la indudable relevancia de nuestras observaciones de los actos cognoscitivos, éstas no producen conocimiento del desarrollo si no son interpretadas con algún constructo, como podrían ser las "teorías en acción" o los "modelos de representación". Sin tales instrumentos conceptuales, el psicólogo corre el riesgo de producir descripciones precientíficas de la conducta.

El trasfondo epistemológico reduccionista está presente cuando se recurre a la técnica de "simplificación de tareas" a los fines de establecer si los sujetos han alcanzado o no una determinada competencia. Es el caso de la modificación introducida por Baillargeon (1987) en sus experiencias de habituación respecto de las actividades propuestas por Piaget para estudiar el "objeto permanente" en los bebés. La autora muestra a los bebés un estímulo hasta que se habitúen a él, entonces se le presenta un estímulo alterado. Por ejemplo, se habitúa a un bebé a una rotación de 112 grados, donde un objeto impedía la rotación completa de una pantalla. Después se presenta una situación imposible (por ejemplo, una rotación de 180 grados). Si los bebés incrementan su atención a la rotación imposible, el investigador infiere que han concebido la continuidad del objeto oculto detrás de la pantalla. Esta experiencia justificaría el argumento de precocidad según el cuál el objeto permanente aparece a los 2 meses, mucho antes de lo establecido por la experiencias piagetianas. Sin embargo, se operó una dramática simplificación de las tareas piagetianas (Fischer & Bidell, 1991, 1998): en lugar de provocar la búsqueda activa del objeto oculto, sólo incitan a los bebés para que miren hacia uno de los estímulos ordenados en la experiencia. De este modo, la "abstracción constructiva" del sujeto se ha reducido a una habituación instrumental y la tarea intelectual ha sido sustituida por una anticipación perceptual. En resumen, las tareas simplificadas y los *scores* de rendimiento perceptivo no parecen corresponder a las preguntas que se hizo Piaget, para las que se requieren indicadores asociados con una teoría de la estructuración inobservable (del tipo "la búsqueda sistemática del bebé").

Por último, un comentario sobre el método experimental y el control de las variables, prestigiado por la "objetividad" de sus resultados en la investigación psicológica. El precepto básico era buscar los "efectos" de los cambios en las variables independientes sobre la conducta de los sujetos medidos como variables dependientes y con un control total del experimentador. Sin embargo, hay razones para considerar que el método experimental no es siempre adecuado, que hay problemas para los cuáles no es pertinente. Cuando los investigadores buscan centralmente la constitución de nuevas formas de conocimiento o la apropiación de instrumentos culturales, dicho método no es pertinente. El interrogatorio de un sujeto activo que da significado a las situaciones para elaborar su conocimiento no lo trata como una variable dependiente. Y cuando el investigador produce variaciones "experimentales", ello no equivale a manipular estrictamente los estímulos al margen del significado que les atribuye el sujeto. Más aún, la propia noción de "variable independiente" es problemática para las indagaciones referidas a la formación de nociones en los niños. En otras palabras, el investigador puede variar las condiciones a los fines de posibilitar la construcción infantil de nuevas estrategias o conceptos, pero no puede "producir" estas últimas. Mientras el experimentalismo elimina la actividad significativa del sujeto en el procedimiento de investigación, la perspectiva que involucra una interacción entre el individuo y la cultura o el sujeto y el objeto, la promueve. Este es el caso, con sus propias peculiaridades, del método vigotskyano de "la doble estimulación" (Van der Veer & Valsiner, 1991; Vigosky, 1931/1995) y del clínico-crítico de Piaget (Castorina, Lenzi & Fernández, 1989).

Por otra parte, en gran parte de la investigación psicológica no hay relaciones lineales entre el sujeto y el investigador: las respuestas del primero pueden expresar su subordinación al segundo, al cooperar en la experiencia; también pueden significar su rechazo a un acto anterior del experimentador, dando lugar a evidencia "inadecuada". En un cierto sentido no trivial, la indagación es construida conjuntamente por los protagonistas (Valsiner, 1998).

Más Allá del Objetivismo y el Relativismo

Hemos mostrado la influencia de la escisión filosófica sobre las psicologías del desarrollo cognoscitivo. Por un lado, sobre la constitución de las problemáticas y las tesis ontológicas básicas de ciertas tradiciones de investigación; por el otro, sobre las tesis epistemológicas respecto de la explicación de los fenómenos y el alcance de los métodos de investigación. En ambos casos, la disociación intelectual adoptó la forma del dualismo (interioridad y exterioridad; organismo y sociedad; sujeto y objeto de conocimiento; teoría y observación) o del

reduccionismo (las explicaciones biológicas o ambientalistas del desarrollo cognoscitivo; explicaciones únicamente por "causas eficientes"; elementalismo observacional; descriptivismo ateórico; eliminación del sujeto o del objeto de conocimiento).

Vale la pena hacer aquí un comentario sobre la posición epistemológica actual de los investigadores del desarrollo. La creencia básica en una matriz inalterable a la que recurrir para producir el conocimiento, justificar la verdad o la racionalidad, se puede calificar de *objetivismo epistemológico*. Esta tesis se vincula a la aspiración filosófica moderna de un fundamento para el edificio de la ciencia en algún conocimiento incuestionable. Incluso, cuando éste se piensa como un reflejo del mundo, sin interferencias subjetivas (Bernstein, 1983). Según la variante positivista del objetivismo, asumida por muchos psicólogos del desarrollo, hay o debería haber un método científico universal y ahistórico, cuyo seguimiento garantiza el conocimiento. Además, se supuso un mundo visible dado "objetivamente" y atrapable por el investigador, sin interferencias y se confió en un completo control de las variables experimentales en la investigación de los procesos cognoscitivos. Otro rasgo significativo fue la apuesta a la reducción de la conciencia, de los sistemas de acciones, con sus transformaciones, a entidades escrutables y formulables en enunciados de experiencia. Y, como hemos mostrado, se aspiró a que un factor o varios explicaran los hechos del desarrollo.

Ahora bien, ante las dificultades e insatisfacciones que presenta el objetivismo epistemológico muchos psicólogos desilusionados se abrazan a la tesis alternativa que ofrece la cultura posmoderna: el *relativismo epistemológico*. Vamos a discutir la legitimidad de esta opción mostrando que permanece también en el espíritu de la escisión. Se ha corroído la confianza en la unicidad de las explicaciones del desarrollo por "causas eficientes" y en un mundo visible que se dé "objetivamente" al investigador o en las descripciones empíricas que fundamenten el conocimiento psicológico. Además, se duda del control estricto de las variables experimentales, al margen de la actividad del sujeto de investigación y de la reducción de los sistemas a sus elementos.

¿Cuál es el alcance del conocimiento de los procesos cognoscitivos en la investigación psicológica? Por lo visto, la pluralidad de tradiciones, con su extraordinaria diversidad conceptual y metodológica, así como las dificultades en zanjar las diferencias, ha favorecido una mirada relativista. Para esos psicólogos ya no hay conocimientos confiables y ampliamente consensuados sobre el desarrollo, cada comunidad de investigadores propone su propia metodología, cada tradición hace sus descripciones empíricas diferentes, según sus marcos interpretativos compartidos. Por ello, se tiende a rechazar cualquier matriz estable para garantizar el conocimiento y a defender simultáneamente la irreductible pluralidad de esquemas, paradigmas o sistemas teóricos. Los conceptos sobre los fenómenos psicológicos son enteramente relativos a los esquemas interpretativos resultantes del consenso grupal o de contextos socio-culturales. No hay modo de comparar estas versiones entre sí ni tampoco se puede establecer la superioridad epistémica del conocimiento científico en psicología respecto del sentido común. Según la tesis relativista no se dispondría de la menor indicación de la intervención indirecta del mundo psicológico "más allá" de la teorización del investigador, de las reglas de su grupo.

Los partidarios de la psicología discursiva, antes comentada, adoptan explícitamente este punto de vista relativista. Al priorizar el proceso semiótico, la mente y la realidad extramental se convierten en tópicos de negociación discursiva. En última instancia, el psicólogo analiza el modo en que los participantes de un contexto discursivo construyen las supuestas entidades psicológicas, desde las reglas propias de su comunidad investigativa. Carece de sentido tratar el desarrollo cognoscitivo "más allá" de nuestras descripciones, sean del sentido común o de la psicología científica (Edwards, 1997). A pesar de que el relativismo es el opuesto del objetivismo, es como éste un tipo de epistemología escisionista. Por lo visto, rechaza los rasgos privilegiados por su contrincante, por ejemplo el fundamento del saber o la unidad metodológica, o el mundo "dado" al investigador. Pero al hacerlo invierte la tesis objetivista: en lugar de la unicidad metodológica prima la diversidad contextual de los métodos, los conocimientos tienen un alcance limitado a la comunidad que lo produjo; no hay mejores ni peores argumentos para sostener una hipótesis o una teoría; el conocimiento no habla de nada que esté fuera del discurso del científico. Ser objetivista o relativista es una elección prisionera de la "ansiedad" cartesiana por buscar un fundamento al conocimiento. Es decir, ante le expectativa de la estabilidad y la seguridad de reglas únicas para producir conocimiento y el fracaso de tales reglas se elige la

diversidad radical y el escepticismo. En este sentido, la elección relativista es parásita del objetivismo, es su contracara. Lo que debe abandonarse es justamente la opción excluyente (Bernstein, 1983).

Dentro de la discusión en la filosofía de la ciencia, Laudan (1996) subraya que los argumentos relativistas de ciertas corrientes pospositivistas son inseparables del positivismo lógico, al llevar hasta las últimas consecuencias algunas de sus tesis centrales. Por ejemplo, la vieja tesis de que la actividad gobernada por reglas universales y estrictas otorga racionalidad a la ciencia, es compartida por ambas corrientes epistemológicas. Así, la ciencia suele aparecer como elusivamente racional en la filosofía pospositivista precisamente porque no se encuentran los algoritmos que permitan decidir sobre la validez de un conocimiento. Se puede pensar en cambio en una perspectiva donde tales reglas no sean un requisito para la objetividad de la ciencia, y que por tanto, su ausencia no hace a esta última necesariamente "subjetiva" o "anárquica".

Volviendo a la pseudo-opción entre el objetivismo y el relativismo en la investigación psicológica, para una perspectiva epistemológica constructivista es posible mediar entre el absolutismo metodológico y la diversidad metodológica sin justificación, mostrando que ciertos métodos son pertinentes para los problemas planteados en las tradiciones, dando lugar a la ampliación de las hipótesis y teorías de los investigadores. También se puede defender una "aproximación" a las actividades cognoscitivas de los sujetos con los objetos, sean los niños mismos que investigamos o sean los propios investigadores, sin dejar de considerarlas vinculadas constitutivamente a las prácticas sociales. De este modo, no es obligatoria la reducción del conocimiento infantil a nuestras categorías discursivas o a los procesos mentales puramente individuales.

Por otra parte, se debe superar la opción entre una base empírica única, firme y neutral versus la pluralidad incomparable de protocolos "cargados" por los marcos conceptuales. Podemos sólo señalar, en el espacio de este artículo, que en las ciencias hay un movimiento dialéctico de los "datos" parcialmente construidos y nuestras interpretaciones, pero en diferentes niveles de confrontación. Además, es factible la validación –por relativa que sea– de ciertas teorías en las tradiciones de investigación y su decidida contraposición con el sentido común, en contra del relativismo. Por último, no hay porqué elegir entre el experimentalismo que sólo admite el control total de las variables y la ausencia de objetividad cuando los datos son provocados, en buena parte, por la intervención del sujeto de indagación. Hay modos de obtener datos confiables que incluyen el significado otorgado por el sujeto a las preguntas del entrevistador, como lo muestran algunas indagaciones en la escuela socio-histórica, la psicología genética o los estudios de interacción comunicativa.

Finalmente, es necesario insistir sobre algunos de nuestros comentarios. Principalmente, las tradiciones que han incluido tales presupuestos han planteado problemas y producido hipótesis cuya verificación y crítica ha permitido un avance extraordinario en la psicología del desarrollo. Para evocar en parte lo dicho, el enfoque del procesamiento de la información ha formulado cuestiones cruciales acerca de los fenómenos mentales. Sería un grave error desconocer los resultados alcanzados en las investigaciones, como la identificación empírica de saberes precoces en los bebés o anular el riquísimo bagaje de observaciones de las estrategias de resolución de problemas. Tampoco se puede rechazar el rol del discurso en la formación de la subjetividad, puesto de relieve por los psicólogos de otra tradición. Otro tanto le cabe al método experimental en la investigación psicológica, así como a la diversidad de legítimas explicaciones formuladas durante décadas y que relacionan variables independientes y dependientes.

Aquí pretendimos mostrar algunas de las consecuencias no aceptables de la escisión ontológica y epistemológica. Por una parte, el presupuesto ontológico dualista ha impedido pensar la cuestión central del mecanismo del cambio cognoscitivo o ha dejado a los procesos socio-culturales por fuera del aparato cognitivo, sin intervenir sustancialmente en su constitución. Por otra parte, el empirismo reduccionista ha deformado la interpretación del alcance de aquellos resultados empíricos y ha empobrecido la perspectiva de análisis sobre el desarrollo cognoscitivo. Además, la unicidad metodológica experimentalista no permite estudiar las situaciones donde los sujetos "dan sentido a los estímulos", sean los intercambios de los niños con la cultura que interpretan o sus relaciones con los objetos de conocimiento. Y sobre todo, la unicidad explicativa no puede abarcar a los problemas diferentes que aquellos para los que es pertinente el modelo clásico. Justamente porque se trata de procesos estructurales o de sistemas dinámicos para los cuales hay que proponer otros esquemas explicativos. Nos hemos limitamos a una discusión crítica de la esci-

sión, pero las indagaciones psicólogicas de tipo sistémico apenas sugeridas aquí (Oyama, 1999; Overton, 1998; Thelen & Smith, 1994) plantean su propia demanda epistemológica. Es decir, exigen la explicitación de otros presupuestos ontológicos y epistemológicos, incluido otro modelo de explicación, que hace tiempo están operando en la investigación psicológica, y suscitan la apertura a otras zonas de "visibilidad", y también de "invisibilidad", en la psicología del desarrollo. Estamos convocados a un trabajo reflexivo de elucidación más riguroso que sea equidistante o mejor dicho superador del objetivismo empirista y del relativismo de la psicología discursiva.

Referencias

Baillargeon, R. (1987). Object permanence in 3 and 4 month old infants. *Developmental Psychology, 23,* 655-664.

Beilin, H. (1985). Current trends in cognitive development research: Towards a new synthesis. *Piaget Today.* Ginebra: Cahiers de la Fondation Jean Piaget.

Beilin, H. (1993). Mechanisms in the explanation of cognitive development. En J. Montangero, A. Cornu-Wells, A. Tryphon & J. Vonèhe (Eds.), *Concepts of change over time* (pp. 137-158). Genève: Fondation Archives Jean Piaget.

Bernstein, R. (1983). *Beyond objetivism and relativism.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Carey, S. & Spelke, E. (1994). Domain-specific knowledge and conceptual change. En L. Hirschfeld & S. Gellman (Comps.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture.* Cambridge: Cambridge University Press.

Castorina, J. A. (1993). La psicología genética como una tradición de investigación: Problemas y apreciación crítica. *Anuario de Psicología, 56,* 5-26.

Castorina, J. A. & Palau, G. (1986). Introducción a J. Piaget, L. Apostel, B. Inhelder, R. García, G. Henriquez y G. Céllerier. *Construcción y validación de conocimentos científicos.* Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. A., Lenzi, A. & Fernández, S. (1989). El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: La noción de autoridad escolar. *Anuario de Psicología, 1,* 139-145.

Castorina, J. A., Faigenbaum, G. & Kohen Kohen, R. (En prensa). El conocimiento de dominio en la perspectiva cognitivista. Problemas teóricos y metodológicos. *Investigaciones en Psicología.* Revista del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology.* Cambridge: The Belknap Press.

Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition.* London: Sage.

Estany, A. (1999). *Vida, muerte y resurrección de la conciencia.* Barcelona: Paidós.

Fisher, K. & Bidell, T. (1991). Constraining nativist inferences about cognitive capacities. En S. Carey & R. Gelman (Comps.), *The epigenesis of mind. Essays on biology and cognition* (pp. 199-233). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.

Fisher, K. & Bidell, T. (1994). Dynamic development of psychological structures in action and thought. En W. Damon and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, 1* (9), 467-562. New York: Wiley.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo humano.* Madrid: Visor.

Gergen, K. (1992). Social construction and moral action. En D. Robinson (Ed.), *Social discourse and moral judgment* (pp. 9-29). London: Academic Press.

Gergen, K. (1994). The communal creation of meaning. En W. Overton & D. Palermo (Eds.), *The nature and ontogenesis of meaning* (pp. 19-40). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Gholson, B. & Barker, P. (1985). Khun, Lakatos and Laudan. Applications in the history of physics and psychology. *American Psychologist, 40,* 755-76.

Hempel, J. (1979). *La explicación científica. Estudios sobre filosofía de la ciencia.* Buenos Aires: Paidós.

Harré, R. & Gillett, G. (1994). *The discursive mind.* London. Sage.

Laudan, J. (1986). *El progreso y sus problemas.* Madrid: Encuentro.

Laudan, J. (1996). *Beyond positivism and relativism.* Oxford: Westview Press.

Lewontin, R. C. (2000). *Genes, organismo y ambiente.* Barcelona: Gedisa.

Merleau-Ponty, M. (1949). *La phénomenologie de la perception.* Paris: Gallimard.

Nagel, E. (1981). *La estructura de la ciencia.* Barcelona: Paidós.

Overton, W. (1994). Contexts of meaning: The computational and the embodied mind. En W. Overton & D. Palermo (Ed.), *The nature and ontogenesis of meaning* (pp. 1-18). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Overton, W. (1997). Beyond dichotomy: An embodied active agent for cultural psychology. *Culture and Psychology, 3* (3), 315-334.

Overton, W. (1998). Developmental Psychology: Philosophy, concepts, and methodology. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp.107-188). New York: Wiley.

Oyama, S. (1999). Locating development: locating developmental systems. En E. Scholnick, K. Nelson, S. Gelman & P. Miller (Eds), *Conceptual development. Piaget's legacy* (pp. 185-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perez, G., Saucedo, C. & Yossef, J. J. (1999). Comment: Emotions discourse "speaks" of involvement. Commentary of Edwards. *Culture and Psychology, 5* (3), 294-304.

Piaget, J. (1971). *La psychologie. Epistemologie des sciences de l'homme.* Paris: Gallimard.

Prawat, R. (1999). Cognitive theory at the crossroads: Head fitting, head splitting, or somewhere in between? *Human Development, 42,* 59-77

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

Searle, J. (1992). *The rediscovery of the mind.* Massachusetts: MIT Press.

Sperber, D. (1994). The modularity of thought and the epidemilogy of representations. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind* (pp. 39-67) Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1995). *Philosophical arguments.* Cambridge: Harvard University Press.

Thelen, E. & Smith, L.B. (1990). Dynamics systems theories. En W. Damon & M. L. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 563-634). New York: Wiley.

Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. In W. Damon & M. L. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 189-232). New York: Wiley.

Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky.* Oxford: Blackwell.

Van Fraasen, C. (1980). *The scientific image*. Oxford: Oxford University Press.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L. (1931/1991). El significado histórico de la crisis en psicología. *Obras escogidas*, Vol I. Madrid: Visor/MEC.

Vigotsky, L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor/MEC.

White, S. (1995). Toward an evolutionary epistemology of scientific reasoning. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 60* (4), 129-136.

Wolhwill, J. F. (1973). *The study of behavioral development*. New York: Academic Press.

Von Wright, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

Vonèche, J. (1993). The mirror and the lamp: The opposition between mechanical and organismic explanations in developmental psychology. A response to Harry Beilin and Willlis Overton. En J. Montangero, A. Cornu-Wells, A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Conceptions of change over time* (pp. 181-196). Genève: Fondation Archives Jean Piaget.