

CAPÍTULO 11

Entrevista a José Antonio Castorina

Ramiro Tau

José Antonio Castorina (Ciudad de Buenos Aires, 21 de marzo de 1940) es Profesor de Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata (1963), Magíster en Filosofía por la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (1985) y Doctor en Educación por la Universidad de Rio Grande do Sul (1997). Se desempeñó como docente e investigador de la UNLP y la Universidad de Buenos Aires, donde estuvo a cargo de cátedras, proyectos e institutos de investigación, y dictó cursos de grado y postgrado en diversas universidades del mundo. Sus investigaciones y sus publicaciones tratan temas del campo de la psicología genética, la epistemología, el desarrollo, las representaciones sociales y la educación. Fue galardonado tres veces con el Diploma al Mérito en Psicología por la Fundación Konex (1996, 2006 y 2016), y con los títulos de Profesor Honorario de la Universidad de San Marcos (1996) y de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Rosario (2014). Actualmente es Profesor Consulto de la UBA, Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (jubilado) y Profesor/Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.

En esta entrevista, Castorina se refiere a las vías de recepción de la obra de Jean Piaget en Argentina, a su enseñanza universitaria, a los programas de investigación promovidos desde esta perspectiva y a los desarrollos locales de la psicología del desarrollo de los conocimientos.

—Desde hace muchas décadas que Jean Piaget es un autor clave en la enseñanza de la psicología de Argentina, pero esto no siempre fue así. ¿Cuáles considerás que fueron los principales canales de introducción de la obra piagetiana en Argentina?

[J.A.C.] En la Argentina hubo varias vías. Hay un Piaget que se estudió en la Universidad del Salvador, una universidad privada, de la mano de Rosa de Spagnolo, cuando se fundó la carrera de Psicopedagogía, en la década de los años 70. Ahí, el maestro de Ginebra entró por el lado más evolutivo, por llamarlo de algún modo. En ese sentido, la recepción de su obra tuvo mucho que ver, en nuestro país, con la formación de los psicopedagogos. Y ese proceso fue paralelo al de la intervención de otros piagetianos formados en Ginebra, como Emilia Ferreiro, la psicolingüista Celia Jakubowicz —quien luego sería una figura clave de la investigación basada en la obra de Noam Chomsky— y Rolando García, que colaboró muy activamente en la obra final de Piaget en el campo de la epistemología genética. Y todos ellos formaron parte del IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires], una institución privada de la que

también participó, por un tiempo, Gregorio Klimovsky, un gran lógico y epistemólogo de la vertiente de la filosofía analítica. Él estuvo en la dirección del Instituto, junto a Ferreiro y García, y otros colaboradores de diversos campos disciplinarios. Ese fue un espacio de discusión intelectual y producción de investigaciones que formó parte de aquel período de nuestra historia, caracterizado por la ebullición de ideas y el compromiso político. En cambio, la mirada promovida por la Universidad del Salvador era muy descriptiva del desarrollo de los conocimientos infantiles, con poca apertura a su revisión a través de la investigación, tal como sucede con las ortodoxias: una posición repetitiva de textos, y sin la formación en investigación que caracterizó al IPSE. Sin embargo, no duró mucho. La persecución política, y luego el exilio, hicieron desaparecer al IPSE. Recuerdo que en esos pocos años se trataron muchos temas, especialmente la investigación fundamental sobre la psicogénesis de la lecto-escritura, dirigida por Ferreiro, con la participación de otras colegas. Además, se dictaron seminarios de epistemología, historia de la ciencia, lógica y hasta problemas epistemológicos del psicoanálisis.

—Algunos sostienen que en la Argentina la principal vía de recepción de Piaget es la que configura la psicopedagogía, y ello define una lectura orientada por los problemas del mundo de la educación...

Eso no es totalmente cierto. Justamente en el IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires] no se lo leía así, sino como al autor de un programa constructivista que orientaba la investigación psicológica, sin una preocupación pedagógica privilegiada. Aunque es cierto que hubo experiencias y muchas discusiones dirigidas a tratar de evitar la aplicación directa de la teoría psicológica en el campo educativo. De todos modos, en otras instituciones, sean universidades o ministerios, efectivamente primó una lectura psicopedagógica que vio a Piaget como a un psicólogo de las edades de la inteligencia y desde una perspectiva propia de la psicología evolutiva. El interés de algunos profesionales se centró, principalmente, en los instrumentos de diagnóstico de niños con dificultades de aprendizaje, en la psicopedagogía clínica de la época en sus diferentes versiones —influida por el psicoanálisis— y en una interpretación de Piaget realizada primordialmente por los psicopedagogos y docentes. Es en ese sentido que se lo utilizó para formar psicopedagogos, y, como te decía, la primera formación en la Argentina fue la [de la Universidad] del Salvador. Incluso recuerdo algo del campo educativo: el currículum de la ciudad de Buenos Aires fue elaborado durante los últimos años de la dictadura por la señora Spagnolo y sus colegas del Salvador —denominado irónicamente por los docentes “el libro de Petete”—. Era un currículum basado en una interpretación tradicional, cerrada y fuertemente aplicacionista de la obra de Piaget. Estas dos fueron las vías principales de la recepción de la obra de Piaget en el país.

—En los años 70, también desde el IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires], se introdujo una lectura epistemológica que antes no existía en el país, y que en parte se desmarca de esa doble vía psicológico-pedagógica...

Sin dudas. Pero no es solo un tema de “lectura”, sino de una interpretación diferente de lo que es un programa de investigación y su implementación. Desde el IPSE se promovió una perspectiva constructivista con investigación empírica desde la Psicología Genética. Incluso,

se proponía un enriquecimiento de cada disciplina a través de la elaboración teórica y empírica. Aún más, las posiciones respecto a la política científica y educativa influyeron en la conformación de corrientes y debates teóricos, y el IPSE no fue la excepción. En este caso hubo un marco político insoslayable. Sin ir más lejos, [Rolando] García estuvo vinculado al peronismo revolucionario, fue organizador de la política científica y tecnológica del peronismo y Secretario de Planeamiento del gobierno de Bidegain hasta 1975. Es evidente que no se puede desconocer ese contexto político en el que se desplegaron las actividades de investigación. Recuerdo que Rolando se iba a la mañana a trabajar de funcionario y a la tarde participaba de la elaboración epistemológica y la gestión del IPSE. Y así muchos otros. Yo particularmente no estaba comprometido con esa línea política, pero todos teníamos una orientación política que era indisoluble de la vida académica. En síntesis, en mi opinión, lo central es que en el IPSE se hizo mucho más que una “lectura” de Piaget: se produjo conocimiento genuino, principalmente, por la originalidad en el modo de investigar y por los resultados verificables de Emilia [Ferreiro] sobre el desarrollo de la lecto-escritura. Es decir, ella con su equipo, produjeron un desarrollo de la investigación, novedoso respecto a lo que se hacía anteriormente en la Escuela de Ginebra. En ese sentido, considero que se la puede caracterizar como una extensión creativa de la Psicología Genética, apoyada sistemáticamente en una perspectiva epistemológica. En ese grupo estaban Susana Fernández, Delia Lerner, Alicia Lenzi, Ana María Kaufman. Insisto, lo que para mí caracterizó esta parte de la recepción local de la obra de Piaget fue el hecho de que a la teoría se la enfocó siempre como un programa de producción de conocimientos, no como un cuerpo acabado de ideas. No era un trabajo de análisis especulativo, ni una tarea de exégesis de textos o de simple utilización de instrumentos conceptuales o metodológicos. Todas las discusiones epistemológicas estaban basadas en la investigación empírica y, a su vez, la orientaban. En este sentido, fueron ejemplares los debates de [Gregorio] Klimovsky con García que, en particular, se referían al lugar y significado de la epistemología en la investigación psicológica, y viceversa.

—¿En qué consistía tu participación en este instituto?

Yo daba unos cursos de lógica y una introducción a la psicología y epistemología genéticas para psicoanalistas. Estuve casi desde la formación, como un colaborador y aprendiz, ya que mis conversaciones con [Rolando] García y mi asistencia a las discusiones me enriquecieron notablemente. Mi pertenencia académica era la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde me recibí de Profesor de Filosofía, y estuve desde el 64 hasta el 74 como docente. Primero, como ayudante, después, como profesor a cargo de la cátedra de Metodología de la Investigación en Psicología —si mal no recuerdo el nombre— tratando de articular, con poco éxito, la epistemología francesa de Bachelard y Althusser con la filosofía analítica para el análisis de las teorías psicológicas.

—¿Para el funcionamiento del IPSE tuvieron algún tipo de subvención?

No, yo no recuerdo haber tenido nada, jamás. Nadie cobró, de eso estoy seguro. Emilia sostuvo algo de todo eso con los fondos de una beca que recibió en ese momento, una beca Guggenheim, pero nada más. No tuvimos siquiera tiempo para solicitar algún financiamiento.

—¿Y qué modalidad tenían los cursos que se dictaban allí?

Eran cursos chicos, cada uno de no más de 10 personas, que versaban sobre la lógica contemporánea, la propia psicología genética o diversos problemas epistemológicos, incluida la relación entre psicología genética y el psicoanálisis. En general iba bastante gente, desde psicólogos y psicoanalistas hasta psicopedagogos y docentes de diferentes niveles de la enseñanza, por lo general bastante bien formados. Se exponía un tema y se lo discutía. Eran espacios bastante participativos. Algunos iban a todos los cursos y seminarios. Recuerdo algunos psicoanalistas “progres”, que participaban de la rebelión contra la clásica organización del psicoanálisis en la APA [Asociación Psicoanalítica Argentina], otros que habían comenzado a estudiar a Lacan, que por entonces ya era una figura renovadora del campo. Recuerdo en aquellas clases y debates a Mauricio Abadi, a Juan Carlos Volnovich y otra gente de la APA.

—Este instituto [de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires] tuvo una vida corta, desde 1972 hasta 1976. ¿Cuáles fueron las razones de su cierre?

Totalmente políticas e ideológicas. No hubo ninguna otra razón. Corrían riesgo las vidas de los que estaban ahí. Muy simple. Y los represores, en ese momento predominantemente la Triple A, no vinieron antes, de casualidad, porque podrían haberlo hecho. Es cierto que no hubo una amenaza directa, pero estaban matando gente todos los días, incluidos científicos y pensadores. Así es que hubo que cerrarlo, no había alternativa. El mismo padre de Emilia [Ferreiro] corría riesgo, que era quien prestaba la casa para que funcionara el IPSE. Todo el prelude del golpe de 1976 fue durísimo. La represión ya estaba instalada y Emilia y Rolando se fueron del país a principios del 76 o finales del 75.

—Durante el funcionamiento del IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires], precisamente en 1974, se creó la cátedra de Epistemología y Teoría de la Inteligencia, en la Universidad de Buenos Aires, otra instancia clave...

Así es, y se organizó desde el IPSE esa cátedra de la carrera de Psicología, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La titular fue [Emilia] Ferreiro, el profesor asociado, Rolando García, yo, profesor Adjunto, y Ricardo Ruiz fue el Jefe de Trabajos Prácticos. En mi caso, obviamente, no estaba en condiciones de asumir semejante responsabilidad. Esta experiencia duró menos de un año, de mayo a octubre del 74, cuando llegó lo que se conoció como Misión Ivnissevich, desapareciendo a casi todas las cátedras de la Facultad, avasalladas por una política educativa dirigida a instaurar una universidad oscurantista y expulsiva de las corrientes de pensamiento que buscaban transformar la sociedad. Un tiempo después, algunos miembros de esa cátedra y del IPSE emigraron. Rolando [García] y Emilia [Ferreiro] se fueron primero a Suiza y después terminaron en México. Celia Jakubowics se fue a Francia, Delia Lerner, a Venezuela, Ana Kaufman a México. Alicia Lenzi, Susana Fernández y yo nos quedamos acá, en el llamado exilio interno, haciendo el trabajo intelectual que pudimos, en condiciones muy difíciles. Por mi lado, con la entrañable Gladys Palau, escribimos en esos años un libro referido a la lógica operatoria de Piaget y algunos artículos sobre el alcance de los modelos lógicos en psicología, lo que dio sentido a nuestras vidas durante el proceso.

—Unos años después, durante la década de los 80, vos participaste de la creación de otro centro privado, el Centro de Estudios Cognitivos de Buenos Aires. ¿Fue un intento de recrear lo que se había hecho en el IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires]?

No, no teníamos las posibilidades políticas, institucionales, ni el nivel de formación para hacerlo. Ese Centro tuvo una existencia efímera. Sirvió para reunirnos y compartir esfuerzos por conservar una tradición de investigación, y sólo pudimos hacer un trabajo de investigación empírica sobre los errores en la psicogénesis. Este trabajo formó parte del primer libro publicado en 1984, *Psicología genética, aspectos metodológicos e implicaciones pedagógica*, que recogía indagaciones anteriores, y en el que colaboraron especialistas en lecto escritura y en educación, como Ana Kaufman, Alicia Lenzi y Susana Fernández; Horacio Casávola, que estaba interesado en la teoría de la evolución biológica de Piaget y su influencia en la epistemología genética; la muy destacada lógica que mencioné antes, Gladys Palau, y yo, haciendo algunos comentarios epistemológicos, entre otros colegas. Fue algo de mucha menor escala que el IPSE, fue un intento de sobrevivir intelectualmente, aunque puedo tener una mirada oscurecida por los años.

—Y antes del paso por aquellas instituciones, ¿cómo fue tu acercamiento a la epistemología genética?

Fue en la década de 1960, mucho antes de conocer a Emilia [Ferreiro] y a Rolando [García]. Yo entré por la vía epistemológica, mientras la mayoría de los colegas lo hicieron por la vía psicológica. Quizás porque era ayudante de la cátedra de Gnoseología en la carrera de Filosofía, en la UNLP [Universidad nacional de La Plata], en ese momento a cargo del profesor [Bruno] Piccione y de Roberto Walton, todavía hoy el principal fenomenólogo del país y gran estudioso de la obra de Husserl. Busqué acercarme a los estudios de Piaget pensando que constituían un modo muy original de abordar la teoría del conocimiento, por fuera de la reflexión puramente filosófica. Recuerdo que, en 1965, durante el curso sobre la conciencia trascendental y el pensamiento de Husserl, di mi primera versión de Piaget en algunas clases de trabajos prácticos. Pero en ese momento tenía un conocimiento muy básico de todo eso, y además carecía de maestros o interlocutores. En paralelo, yo estudiaba reflexología, como fiel miembro del Partido Comunista, en donde había muchos pavlovianos. Desde allí tuve una aproximación indirecta a Vigotsky, que era incluido en unos cursos muy elementales de reflexología. Solo cuarenta años después este gran psicólogo, que había roto con el conductismo reflexológico, entró en mi vida intelectual, y, desde entonces, me ocupé bastante de tender puentes y problematizar las relaciones entre el programa constructivista, “revisitado” por nuestro grupo de investigación, y la corriente socio histórica de estudio del desarrollo de las funciones psicológicas. Esta problemática fue muy relevante para mi trayectoria y sigue abierta en la actualidad.

—¿Y tu relación con Rolando García y Emilia Ferreiro cómo se estableció?

No me acuerdo con precisión, pero me parece que fue cuando presenté mi CV y me convocaron para dar esos cursos que mencioné en el IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires] y para aprender la problemática epistemológica constructivista. En verdad yo no participé en ese momento de las investigaciones que ellos hacían en el IPSE. Por

una parte, Rolando tenía su propia conexión con Piaget, con quien compartía por entonces la elaboración de la obra *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* y se dedicaba también a cuestiones de política científica. Por otra parte, Emilia tenía su grupo de investigación, con un alto grado de dedicación y especificidad temática, que estaba fuera de mis posibilidades. Yo era una especie de “outsider” en el IPSE, aunque mucho de lo que hice más tarde se lo debo a esa breve experiencia. Creo que fui bastante más útil en la cátedra de la Universidad de Buenos Aires, hasta que se terminó todo.

—Después de esa experiencia y del cierre de la cátedra y del IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires], ¿cómo siguió tu recorrido en Argentina?

Durante la dictadura, desde el 76 y hasta la democracia, yo llegué a tener 6 a 8 grupos de estudio de alrededor de 10 personas cada uno, formando parte de lo que se llamó la cultura *underground* de Buenos Aires. Esos grupos pretendían, parcialmente, reemplazar los estudios universitarios, y, sobre todo, sostener los intereses intelectuales y compartir ideas; desde el psicoanálisis, ya en versión lacaniana, hasta la historia del arte, la filosofía, la semiología, el marxismo francés o la psicología genética. Yo vivía parcialmente de eso, porque se cobraba muy poco. Complementaba con la enseñanza en el nivel medio y terciario, en una escuela privada. Y mi público eran casi todos psicopedagogos, psicólogos y docentes. Incluso fue durante la dictadura que publicamos con Gladys Palau aquel libro de *Introducción a la lógica operatoria de Jean Piaget*, lo que no resultó nada fácil, porque la editorial exigió que ni siquiera nombráramos a Rolando García. Más adelante, a fines de la dictadura y comienzos de la vida democrática, di clases en un instituto psicopedagógico, la EPPeC [Escuela de Psicopedagogía Clínica], escribiendo diversos artículos. Y durante un tiempo enseñé psicología genética en la Escuela de Psicología Clínica de Niños, que estaba en la calle Gurruchaga y Córdoba. En la EPPeC estuvimos varios de nosotros, creo que Alicia Lenzi también fue profesora allí, así como Susana Fernández. Gracias a esta participación, viajamos por todo el país y dimos clases de psicología genética en muchas provincias, a docentes, psicólogos y psicopedagogos, con la intención de difundir nuestra perspectiva de la psicología genética y sus implicaciones para la educación y la clínica. Durante el golpe, de Piaget no quedó absolutamente nada en la universidad, porque la dictadura lo consideró subversivo, como al estructuralismo y a otras corrientes. Fue considerado marxista y explícitamente denunciado en la revista *Cabildo*, por la CNU [Concentración Nacional Universitaria] y por la ultraderecha católica de la Argentina. Un caso paradigmático fue [Antonio] Caponnetto: él escribía sobre lectoescritura y se dedicaba a atacar a Emilia [Ferreiro] y a la teoría piagetiana, considerándola subversiva. Piaget cayó bajo las generales de la ley durante la dictadura, aunque extrañamente se lo utilizó, de manera caricatural, durante la gestión del Brigadier [Osvaldo] Cacciatore, en Buenos Aires. En La Plata no recuerdo cómo se dio, porque yo me fui de allí hacia Buenos Aires, en el exilio interno, en 1975.

—Mirando los programas de las asignaturas de Psicología en la UNLP [Universidad Nacional de La Plata], puede encontrar uno de la década de 1970, a tu cargo, en el que proponías una relación entre Piaget y Althusser.

Sí, es como decís, y era algo muy forzado. Más aún, en la efervescencia de la época, tratábamos de articular ideas para alcanzar cierta coherencia o ampliar el diálogo intelectual, pero, al

menos en este caso, era inalcanzable. Ambos autores estaban en posiciones muy diferentes respecto del estructuralismo por entonces hegemónico en el pensamiento francés, del que formaba parte el marxismo de Althusser. Incluso, él consideraba —como tantos pensadores de entonces y de ahora— que cualquier forma de psicología era rechazable, en la medida en que se constituyera por fuera del psicoanálisis o que no se basara en el sujeto del inconsciente, porque estaría incapacitada para producir conocimientos aceptables acerca de cualquier instancia de la vida psíquica. Y, obviamente, se asumía que la psicología del conocimiento nada tenía que aportar para elaborar una epistemología.

—En aquel contexto, Rolando [García] y Emilia [Ferreiro] parecen haber sido una bisagra en la recepción local de la obra de Piaget.

Sí, yo creo que sí, por el hecho de vincular sistemáticamente la problemática epistemológica con los problemas de la construcción de conocimientos en niños. Ahora, en el IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires], la interpretación del significado de sus investigaciones para la educación —a pesar de la elaboración sobre el conocimiento lingüístico— era casi inexistente. No se consideró válidos derivar solo del conocimiento psicogenético las actividades educativas. Debo decir con todo que, por entonces, en gran parte de los países influidos por la teoría piagetiana —Inglaterra, Estados Unidos o Brasil— y en Argentina yo mismo y muchos colegas, también creíamos, —implícitamente, pero creíamos— que el campo educativo era un campo de implementación de la teoría del desarrollo. Es decir, en cierto modo no valorábamos la enseñanza. Más aún, ésta aparecía, aunque no lo dijéramos, como un estorbo para la expresión de la espontaneidad “constructiva” de los niños en la escuela, una imposición conductista. El mismo Piaget, si bien no lo proponía en sus obras sobre pedagogía, prologó libros de autores claramente aplicacionistas. Yo creo, y esto es una opinión, que la teoría, en tanto no dio lugar al contexto y a las condiciones culturales de la construcción de conocimientos, favoreció las tesis aplicacionistas. Esto es, que el sujeto epistémico era concebido como suficiente para pensar el aprendizaje escolar. Podemos decir que no reconocíamos la mediación de la especificidad del contexto escolar y de las condiciones situadas del aprendizaje de los conocimientos socialmente constituidos. A partir de finales de los años 80, con el nacimiento de las didácticas disciplinares y la propia revisión de la teoría, se fue abandonando esta posición. Hoy, los autores que nos reconocemos post-piagetianos, hemos revisado diversos aspectos de la teoría, en especial dándole un espacio central al conocimiento de dominio, que atiende a la especificidad conceptual de los diferentes campos, desde la matemática al conocimiento social. Por lo demás, consideramos que esta revisión se acompaña de un estudio interdisciplinario del aprendizaje escolar o de un proyecto para hacerlo, con las didácticas disciplinares, la teoría de las representaciones sociales o la psicología sociohistórica, junto a la participación de los propios docentes, con sus propios saberes sobre las prácticas.

—Sin embargo, las versiones evolutivas o aplicacionistas existían desde antes ¿En qué medida se podrían considerar un efecto del IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires]?

La lectura o interpretación “evolutiva” de la psicología genética no fue un efecto del IPSE, ni fue promovida por ninguno de sus integrantes, todo lo contrario, fue duramente cuestionada.

Ahora bien, otra cuestión es que en aquel momento no había una reflexión sobre el aprendizaje escolar desde las didácticas disciplinares, inexistentes, ni los análisis de la educación que hoy hacemos de manera interdisciplinaria. No era posible entonces, aunque se podían tomar recaudos. Sin embargo, la versión predominante, de carácter evolutivo, como secuencias de etapas del desarrollo, distorsionó la naturaleza de los estudios de la construcción de hipótesis, como las de la lecto-escritura, y promovió el aplicacionismo de la teoría psicogenética en la escuela. Y conocemos el impacto que produjo.

—En cuanto a la relación entre psicología y epistemología, eso tampoco estaba muy claramente planteado en las carreras universitarias en las que se leía a Piaget...

En las carreras de filosofía del país, jamás. Ni entonces, ni ahora. En la carrera de Psicología, la cátedra de Epistemología y Teoría de la Inteligencia, de 1974, fue la primera conexión explícita entre esos dos campos. Emilia [Ferreiro] hizo su doctorado con Piaget en [la Universidad de] Ginebra, donde fue a estudiar inmediatamente después de la Noche de los Bastones Largos [29 de julio de 1966] y la intervención de [Juan Carlos] Onganía en la UBA [Universidad de Buenos Aires]. Por entonces, ella era Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Psicología General, en la Facultad de Filosofía y Letras, y estuvo en el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires —donde conoció a Rolando García— hasta 1966. Antes del 74, las referencias a la epistemología genética eran casi inexistentes. La corriente piagetiana de la psicología del desarrollo sólo tenía alguna cabida en la cátedra de José Itzinghson, a cargo de Psicología General en aquella Facultad. En este sentido, y a propósito de la relevancia que le dieron a la obra de Vigotsky los neopavlovianos —como Juan Azcoaga, en Neurofisiología— se introdujeron textos de [Henri] Wallon y de Piaget. De hecho, desde la creación de las carreras de psicología, al menos en la UBA y en la UNLP [Universidad Nacional de La Plata], desde 1958, había cierta presencia de estos autores en los cursos. En el contexto de las carreras de psicología, sobre todo desde los años 70, la presencia del psicoanálisis en la formación de los psicólogos fue creciendo, en acuerdo con su notable incidencia en la cultura y en las prácticas clínicas. El perfil fuertemente profesionalista de las carreras disminuyó el interés en las disciplinas propiamente académicas de la psicología, de las que formaba parte la psicología genética, presentada con frecuencia como una psicología del niño, desde una perspectiva del desarrollo de estadios y sin referencia a la teoría explicativa del desarrollo cognoscitivo ni tampoco a su significado epistemológico. Por lo demás, había muy poca preocupación en alguna transferencia creativa sobre las prácticas psicológicas. Además, desde finales de los años 80 adquirieron significativa importancia otras corrientes en la psicología general y del desarrollo, particularmente el cognitivismo y las corrientes vigotskianas. Sin embargo, en esa misma época se iniciaron proyectos de investigación financiados por las universidades públicas, lo que le dio mayor identidad disciplinar e interés a toda la psicología académica. Claro que también participaron de ese cambio los psicólogos de orientación psicoanalítica, lo que dio lugar a la coexistencia, y hasta un equilibrio dinámico, entre las disciplinas. En todo este contexto, a principios de los 90 se inició nuestro proyecto UBACyT [proyectos de investigación financiados por la Universidad de Buenos Aires] para estudiar cono-

cimientos sociales en niños —codirigido con Alicia Lenzi— y otros proyectos de didácticas disciplinares de las matemáticas y la lecto escritura, dirigidos principalmente por Delia Lerner. Luego, algunas investigaciones de las ciencias sociales, apoyadas en las tesis epistemológicas del constructivismo, pero con indagación empírica en sala de clase, apelando a procesos como la abstracción o la toma de consciencia. Algo semejante sucedió con la investigación en didáctica de las matemáticas, donde el enfoque constructivista dejó su impronta, tanto con Patricia Sadovsky como con Delia Lerner, entre otros. Particularmente, debo mencionar los estudios de enseñanza del sistema posicional de los números, y sus dificultades, realizados también por [Delia] Lerner, [Flavia] Terigi y otros colegas. En general, antes de estos proyectos, desde los años 60 hasta los comienzos de los 90, las relaciones entre psicología genética y educación fueron muy problemáticas, como ya he señalado. Pero el surgimiento de las didácticas disciplinares instaló al constructivismo por fin en las situaciones didácticas; dejó de ser el saber de referencia para la enseñanza y se creó la exigencia de interactuar con otras disciplinas y corrientes de la psicología del desarrollo, para poder ser aplicadas al campo educativo. Esto último se está consolidando, con la realización actual de investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y naturales, dirigidas por Ana Espinoza y Beatriz Aisenberg, respectivamente. También, y esto resulta muy innovador, se instauraron indagaciones de carácter colaborativo en didáctica disciplinar de las matemáticas, que dan un lugar relevante a la participación activa de los docentes. Esperamos que esta manera de investigar se extienda a la propia psicología genética para el abordaje de los aprendizajes en diferentes contextos.

—En cuanto a los temas de interés de la psicología de inspiración piagetiana, ¿en Argentina también se puede identificar una migración desde los objetos lógico-matemáticos hacia los conocimientos sociales, tal como ocurrió en otros lugares del mundo?

Sin dudas, ello había comenzado con la propia Emilia [Ferreiro], hacia 1973, al estudiar la psicogénesis de objetos socialmente construidos, como el sistema alfabético, y considerando que los interpretantes informan a los niños que las marcas gráficas tienen poderes especiales. La cultura y las interacciones sociales no eran contradictorias con la postura constructivista de las producciones escritas. Por nuestra parte, durante treinta años hemos estudiado las ideas infantiles acerca de las instituciones sociales, como la autoridad escolar —con Alicia Lenzi—, o las indagaciones de Alicia Barreiro sobre las nociones morales referidas a la justicia y el castigo. También con Alicia Lenzi y Beatriz Aisenberg hemos estudiado la autoridad política, y con Axel Horn y Mariela Helman, el derecho a la intimidad. Me detengo brevemente en la reconstrucción de las diversas indagaciones realizadas porque ponen de manifiesto algunos rasgos relevantes de nuestro modo de entender la investigación: ante todo, las indagaciones han procurado contextualizar las construcciones de las ideas infantiles en las prácticas sociales. Por ejemplo, las ideas del derecho a la intimidad en las prácticas de los maestros con los niños; o los estudios sobre la formación de ideas morales en relación a las representaciones sociales sobre la justicia hegemónicas en nuestra sociedad, como la justicia retributiva. Esas indagaciones nos fueron alejando del sujeto epistémico propio de la tradición piagetiana, aproximándonos a un sujeto psicosocial, constituido por su participación en prácticas sociales donde las relaciones entre el

sujeto y el otro, expresado en creencias y prácticas colectivas, juegan un rol constructivo. Aquí reside, me parece, una de nuestras revisiones del programa constructivista clásico para el estudio de los conocimientos sociales, referida a la naturaleza del sujeto de conocimiento. Esta posición epistemológica, de un constructivismo que involucra las relaciones del sujeto con el objeto de conocimiento y las prácticas sociales, por su lado, ha abierto la posibilidad de investigaciones cooperativas con otras disciplinas. Cabe mencionar que ello fue posible, también, por la multidisciplinariedad de los integrantes de nuestro equipo de investigación, que provienen de distintos campos de las ciencias sociales: psicólogos/as, sociólogos/as, antropólogas, psicólogas sociales y licenciadas en Ciencias de la Educación. Entre ellos, quiero nombrar a las antropólogas Mariana Palacios y Paula Shabel, a los sociólogos Gastón Becerra y Daniela Bruno, así como a la pedagoga Mariela Helman. Todos comparten hoy nuestra investigación, junto a Alicia Barreiro, investigadora en psicología de las representaciones sociales, y a Axel Horn, psicólogo del desarrollo. Además, gracias al diálogo con diferentes disciplinas pudimos avanzar en la delimitación y comprensión del carácter social del conocimiento, un problema que reclama discusión conceptual y producción de conocimientos empíricos para ser interpretado aceptablemente. Hay razones metodológicas y epistemológicas que justifican su caracterización como algo específico de los procesos de construcción del conocimiento social. No lo tratamos en términos de una aplicación particular de sistemas de pensamiento individuales y generales, típica de la tradición piagetiana clásica. Es posible identificar recorridos constructivos propios de cada campo de experiencia específica con la sociedad. Y me permito destacar que como resultado de la colaboración con otras disciplinas hemos sostenido que las prácticas sociales son indisolubles de su significación para el grupo de pertenencia de los individuos, es decir, de sus representaciones sociales. Por tanto, concebimos una tensión constitutiva entre la actividad constructiva de cada niño y las condiciones culturales que la condicionan, dado que ambas no pueden ser concebidas de manera independiente. Así, la participación de los niños, niñas y adolescentes en prácticas sociales, propias de los contextos escolares o de colectivos políticos, hace posible la conceptualización, por ejemplo, de su propio derecho a la intimidad o de la política. Las organizaciones conceptuales que se producen en las interacciones no están contenidas en las organizaciones anteriores; es decir, son novedosas. Así, las tesis constructivistas se formularon para superar las dicotomías clásicas en el estudio de los conocimientos: sujeto-objeto, individuo-sociedad, teoría y observable, representaciones y prácticas, etc. En otras palabras, son el lado epistemológico —contracara del ontológico— de una concepción del mundo dialéctica o relacional, en oposición a una concepción basada en el marco epistémico de la escisión, que ha orientado buena parte de los estudios clásicos del desarrollo de los conocimientos sociales. El análisis de las interrelaciones, conflictos y articulaciones de los componentes que intervienen en los procesos de construcción cognoscitiva, nos condujo a explicitar su trasfondo meta-teórico. Es decir, un enfoque dialéctico orientador para plantear los problemas de investigación, cada vez más centrados en cómo se vinculan individuo y cultura en el desarrollo de los conocimientos sociales; en la elección de las unidades de análisis, es decir, las interdependencias dinámicas entre las prácticas sociales, el objeto y la construcción individual de conocimiento; o en los métodos específicos de indagación,

como las entrevistas clínicas, la etnografía o la observación participativa. Justamente, la intervención de un marco dialéctico hace compatibles, en su diversidad, a la teoría de las representaciones sociales y la psicología genética, ambas reconsideradas y revisadas. O a esta última y a la antropología social. En consecuencia, al estudiar, por ejemplo, las ideas de los adolescentes sobre su derecho a la intimidad, es pertinente el estudio de las prácticas institucionales; o estudiar cómo la ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia depende de aquello que los grupos sociales constituyen como “realidad”. Resulta crucial, entonces, colocar en primer plano las condiciones contextuales de construcción del conocimiento y la apropiación de representaciones sociales, lo que no implica dejar de lado los procesos constructivos que tienen lugar a nivel individual. Es decir, no supone abandonar el carácter activo del sujeto en dicho proceso, otra de las tesis centrales de la teoría piagetiana, que mantenemos.

—Con el regreso de la democracia surgieron asignaturas específicas dedicadas a la psicología genética en los Planes de Estudio de Psicología de la UBA [Universidad de Buenos Aires] y la UNLP [Universidad Nacional de La Plata]. En esos Planes se reencuentran, casi calcados, los temas tratados en los seminarios del IPSE [Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires]. ¿Creés que el IPSE prefiguró los contenidos de esos programas?

En la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, uno de los introductores de Piaget fue Ricardo Ruiz, en los años 80, alguien que profesionalmente era un psicoanalista. Aunque previamente —no recuerdo si en la Facultad de Humanidades— alguien que tuvo significativa actividad en medios educativos y psicopedagógicos fue Perla Danna, una psicóloga piagetiana, con formación europea y que había estudiado el desarrollo temprano. Ruiz tenía una lectura muy particular, muy personal de Piaget. Y si bien no participó del IPSE, en la UBA fue, como te decía, Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra de Emilia [Ferreiro] y Rolando [García] de 1974. Entonces, en algún sentido, el IPSE, aunque de existencia efímera, efectivamente influyó sobre lo que se enseñó después en estas universidades. En la UBA eso es clarísimo. Alicia Lenzi, Ana Kaufman, Susana Fernández, Delia Lerner o yo, fuimos todos herederos directos del IPSE. Por supuesto que existen diversos trabajos de colegas que no integraron el IPSE y que han realizado avances significativos en diferentes campos de conocimiento. Menciono sólo tres casos entre muchos otros: Mirta Castedo, en la Universidad Nacional de La Plata, una excelente investigadora en lecto-escritura; Mónica Báez, de la Universidad Nacional de Rosario, también se ocupó de la lecto-escritura, pero con niños sordos; y Flavia Terigi, a quien ya mencioné, en el estudio de la génesis del conocimiento matemático.

—¿Y hoy cuál es la situación del constructivismo de inspiración piagetiana en las universidades?

El constructivismo de inspiración piagetiana —casi siempre denominado psicología genética— se puede considerar hoy, en el campo psicológico, como una corriente dentro de la psicología del desarrollo de los conocimientos. Salvo excepciones, como la Facultad de Psicología de la UNLP, Psicología, Filosofía y Letras y el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, o quizás también la carrera de Psicología de la Universidad Nacional del Comahue, donde

siguen existiendo cursos denominados “Psicología Genética”, en general no es una asignatura, sino una unidad temática que forma parte de alguna psicología del desarrollo. En muchos casos, sea el estudio del desarrollo o el aprendizaje, la perspectiva constructivista es una de las corrientes tratadas y en algunos casos cuestionada en relación con la teoría sociohistórica de Vigotsky y sus continuadores. Y, por lo general, se la presenta en un sentido puramente teórico, en relación con la obra de Piaget, no actualizada por sus últimas contribuciones referidas a la teoría de la equilibración, ni mucho menos los trabajos que transformaron el programa de investigación originario, los enfoques post-piagetianos. También en términos generales, y respecto del mundo educativo, buena parte de la investigación psicológica sobre la reconstrucción del conocimiento escolar atraviesa un periodo de fuerte desconfianza en los docentes y estudiosos de la educación, como resultado —al menos parcialmente— del aplicacionismo que ya comentamos. Pero, además, porque hay una desvalorización y un desconocimiento evidente, en los investigadores educativos, de los procesos de apropiación constructiva de los saberes a enseñar en la sala de clase. Incluso, la enseñanza es vista por varios didactas “generalistas” como una relación exclusiva entre docentes y alumnos, sin intervención significativa del proceso cognoscitivo, sin la consideración de las relaciones con los objetos de conocimiento. Hasta podríamos decir que la indagación de los problemas del aprendizaje, vinculados a la enseñanza en la práctica educativa, es hoy un área de vacancia notable en las universidades públicas y en el CONICET [Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas]. Más aún, esta vacancia no se refiere solo a la psicología constructivista, sino que cabe para una buena parte de las teorías psicológicas.

En lo que respecta al propio programa constructivista, su posicionamiento en el campo universitario y de la cultura educativa y psicológica depende de su renovación. Esto es, que el centro de la actividad esté en la producción de conocimientos y no en la exégesis de los textos o en las investigaciones clásicas. Y allí nos enfrentamos con diversos problemas y desafíos. Entre muchos otros, el vínculo entre contexto y construcción cognoscitiva, las desmentidas empíricas sobre la universalidad del desarrollo de muchas nociones, los interrogantes que la cultura y el mundo semiótico plantean a las tesis de construcción individual de los conocimientos, la renovación metodológica que reclaman los estudios de conocimientos sociales, políticos o los que se elaboran en la diversidad y desigualdad social, y en situaciones de interculturalidad. Y, obviamente, los ya mencionados problemas de la articulación de este enfoque con otras corrientes de la psicología y con otras disciplinas, para estudiar la construcción cognoscitiva en el aprendizaje escolar. Digamos, es necesaria una transformación intelectual de quienes se consideran inspirados por la problemática y algunas tesis del núcleo duro del programa que inauguró Piaget. En otras palabras, no hay que seguirlo, sino interpelarlo a la luz de los interrogantes que plantea la marcha de las investigaciones, adoptar el punto de vista de un *auctor* y no de un *lector*, como diría Bourdieu.

—¿Esto que señalás es una tendencia global o de Argentina?

Como dije antes, en el campo de la psicología, sobre todo para el *mainstream* de corrientes que vienen del mundo anglosajón —neoinnatistas, computacionales o quienes defienden el re-

duccionismo de los procesos de conocimiento a las redes neuronales— Piaget es solo un psicólogo que está en la historia petrificada de la psicología. Ninguno de los problemas que planteó, ni sus ideas sobre el desarrollo cognitivo tienen alguna vigencia. A lo sumo, se lo considera como un antecedente o referente de líneas evolutivas en el estudio del desarrollo. Y para todo eso ha contribuido mucho algún sector de los seguidores de la obra de Piaget, con su dogmatismo u ortodoxia, durante décadas, “ignorando” las contribuciones de otras corrientes y evitando cualquier crítica o reforma del corpus canónico. En términos generales, pueden distinguirse al menos tres versiones del programa de investigación. Una, la que acabo de mencionar, que solo ve aceptable su “extensión” a nuevos campos de estudio, por supuesto que cambiando algunas hipótesis si es necesario. Es decir, de modo metafórico, ampliar la casa original, haciendo añadidos o modificando ciertos ornamentos o componentes, pero sin cambiar significativamente sus pilares o su estructura. Una segunda versión, cercana al *mainstream*, afirmarían que se debe ignorar por completo al programa piagetiano porque es precientífico, por no apoyarse en la investigación experimental o porque ha sido por suficientemente refutado en sus hipótesis empíricas, como las referidas a los estadios, a los conocimientos de dominio general o a las referidas a los momentos en que aparecen conquistas cognitivas clave, como el objeto permanente, entre otras. Es así como ha sido desplazado epistémicamente por otras corrientes. Y desde algunas perspectivas sociohistóricas o contextualistas, se lo ha criticado porque es incapaz, por su modo de problematizar el desarrollo, de salir del individualismo e intelectualismo cognitivo. Esta versión es claramente hegemónica en el escenario de las corrientes psicológicas que disputan su lugar en el mundo académico. Y algo curioso, los Archivos Jean Piaget, en la Universidad de Ginebra, han sido dirigidos recientemente por psicólogos cognitivistas, lo que muestra la desaparición del interés por su obra. Finalmente, una tercera versión, intenta una revisión profunda del programa, no solo alterando y ampliando las hipótesis empíricas, como en la primera, sino modificando algunas tesis básicas, como resultado de nuevas indagaciones, de las vinculaciones con otras corrientes, como la sociohistórica o, en nuestro caso, también con la teoría de las representaciones sociales. Como traté de mostrar brevemente en comentarios anteriores, el avance en el estudio de los conocimientos sociales nos llevó a revisar la tesis del sujeto epistémico, o las unidades de análisis en términos duales de sujeto y objeto, a través de la tríada sujeto-objeto-prácticas sociales —o sus representaciones sociales—. En una perspectiva semejante, pero más amplia y rigurosa, autores que provienen de la misma Escuela de Ginebra, particularmente Eduardo Martí y Cintia Rodríguez, han propuesto utilizar las relaciones triádicas entre sujeto-objeto y el sistema semiótico, para indagar la construcción del objeto permanente o las conexiones entre desarrollo y educación. Se abre paso, así, a una manera de investigar “post Piaget”, que articula consistentemente al constructivismo revisitado o crítico con tesis centrales del pensamiento sociocultural, incluso de la teoría semiótica de Peirce. En este sentido, el libro que ellos coordinaron, *After Piaget*, de 2012, es una muestra de la vigencia del programa de Ginebra, pero a condición de su radical transformación, conservando las tesis de la acción constructiva como el corazón del conocimiento, pero siendo indisociables de las interacciones sociales y los instrumentos culturales. Por otra parte, y sea dicho de paso, el destino de este programa tiene que ver también

con la crisis institucional, vinculada al modo de conducción muy directiva, impuesta por Piaget — el “*cher patron*”— al CIEG [Centro Internacional de Epistemología Genética]. Estos rasgos institucionales y cierta ortodoxia exigida a los discípulos, marcó la diáspora hacia otras corrientes y otros ámbitos académicos, que el libro mencionado revela nítidamente.

En síntesis, es posible postular hoy a los procesos de abstracción reflexiva, la equilibración actualizada, así como las generalizaciones constructivas, precursoras de una teoría de sistemas para comprender el desarrollo. Y, a la vez, interpretar a esos procesos como parte de la internalización de los sistemas semióticos, una dialectización del programa que sostiene una cierta identidad en el cambio de las hipótesis y de algunas de sus tesis básicas, sin dogmas ni posiciones inmodificables. Tal espíritu de transformación es válido para todas las corrientes de investigación centradas en los cambios cualitativos del desarrollo de los conocimientos y funciones psicológicas, que atiende a nuevas indagaciones y problemas. En este contexto intelectual se insertan las ideas que consideramos relevantes de la tradición piagetiana, en un intercambio más complejo y abierto con otras corrientes y teorías. Justamente, esta es la actividad de la *Jean Piaget Society*, el despliegue de este espíritu, reuniendo anualmente a los principales investigadores, de diferentes perspectivas en la psicología del desarrollo, pero partidarios de dicho diálogo, y que aspiran a superar una mirada de la investigación psicológica restringida a campos locales o a problemas estrechamente acotados. Se busca establecer relaciones epistémicas entre indagación empírica, la elaboración de teorías del desarrollo y el análisis de las cuestiones conceptuales o meta teóricas de la investigación.

—¿Y qué pasó con la epistemología genética o la teoría del conocimiento científico?

No tuvo desarrollos significativos, entre otras razones, porque Piaget fue interpretado como un psicólogo del desarrollo, solo como tal, aunque algunos historiadores de la psicología y sus discípulos reconocían preocupaciones epistemológicas. Una buena parte de los psicólogos españoles, por ejemplo, confundieron la psicología genética con la epistemología, y sostuvieron que el constructivismo era un conjunto de principios de una psicología. Sin embargo, Rolando García, Gil Henriques, en Suiza, Leslie Smith en Inglaterra o Richard Kitchener, en Estados Unidos, reflexionaron o elucidaron los rasgos de la epistemología genética y su lugar en el escenario contemporáneo de los debates del campo. Claramente, la consideraron como una disciplina vinculada a la psicología y a la historia de la ciencia, pero como una elaboración teórica, con problemas específicos, que no son propiamente psicológicos, como las tesis sobre el proceso de transformación del conocimiento, el debate con el innatismo y el empirismo, la naturaleza del *a priori*, las relaciones entre normas y hechos, sobre los mecanismos comunes entre la psicogénesis y la sociogénesis de la ciencias, la intervención de la ideología sobre la práctica de las ciencias, etc. El constructivismo es la teoría del conocimiento —y no solo del conocimiento científico— que pretende sostenerse como resultado de aquella elaboración conceptual, que a su vez dio lugar a una psicología, discutible y revisable, pero asociada a las cuestiones epistemológicas. Así, [Rolando] García extendió y reconsideró a la propia epistemología genética desde la teoría de los sistemas complejos. Propuso estudiar el proceso de conocimiento apelando a las

relaciones entre un subsistema biológico, el correspondiente al proceso de producción de conceptos y teorías, y los sistemas sociales. En estos últimos, con énfasis en la intervención de las concepciones del mundo sobre la dinámica de la sociogénesis de las ciencias. Visto con ojos actuales, la epistemología genética sería una corriente original dentro de la llamada epistemología naturalizada, muy crítica de la epistemología normativista, apriorista y fundacionista, aún predominante en el mundo académico. Una visión que no separa la argumentación epistemológica sobre la ciencia de las contribuciones de esta última, sino que busca articularlas, situando decididamente a las ciencias en la historia de su producción o en los procesos psicológicos, o incluso biológicos, que participan de su elaboración. Piaget, en ese sentido, es un precursor, lo que solo ha sido parcialmente reconocido por algunos epistemólogos contemporáneos. Por otra parte, si bien hay cuestiones epistemológicas que se debaten en la *Jean Piaget Society*, alrededor de la investigación psicológica, casi no hay indagaciones o reflexiones metateóricas que se orienten hacia el tratamiento de cuestiones como las formuladas en la epistemología genética. Quizás, se deba, en parte, a que los investigadores que trabajan en el campo de la investigación empírica en psicología no dirigen sus preocupaciones a la elaboración de una teoría general del desarrollo ni la discuten. Este campo disciplinario, en verdad este campo interdisciplinario, que fue la principal preocupación de Piaget, no se ha consolidado ni ocupa un lugar relevante en las discusiones contemporáneas. Sin embargo, el constructivismo, como teoría del conocimiento, no tiene dueño. Hay espacio en diversas publicaciones y congresos, así como en sus consecuencias en educación, y existen diversas versiones que se pueden contrastar, lo que de hecho sucede. Esto es, el constructivismo de inspiración piagetiana, convenientemente revisado y sostenido en un realismo crítico, así como le confiere un lugar clave a las restricciones sociales en la práctica de las ciencias y del conocimiento infantil, puede polemizar críticamente con otros constructivismos. Por un lado, la concepción radical, escéptica y subjetivista, fundada por [Ernst] von Glasersfeld, y muy influyente en el estudio de la enseñanza de las ciencias. Y por otro, el construccionismo social, una versión reduccionista y relativista, que se centra en la construcción discursiva de la realidad, particularmente la Escuela de Edimburgo, de [David] Bloor y [Barry] Barnes. Esta es una actividad crítica puede permitir revisar y ampliar esta versión del constructivismo.

—¿Y las tesis sobre la lógica de las significaciones, lo posible y lo necesario, la dialéctica y todos los temas del último Piaget?

Prácticamente no hay continuadores de la última obra de Piaget: de las categorías de lo posible y lo necesario, la dialéctica, los procesos de abstracción reflexiva y reflexionada, el concepto de marco epistémico para la epistemología o la lógica de las significaciones, para nombrar solo algunas nociones desarrolladas en colaboración con [Rolando] García. En la psicología del desarrollo o epistemología, esas ideas han provocado muy escasa preocupación e indagación. Incluso, *Las formas elementales de la dialéctica*, no ha sido traducido al inglés y, como se sabe, esta lengua hegemónica da existencia académica a las ideas. Como dije antes, los psicólogos han dado por desaparecidas las ideas de Piaget y han desconocido su última producción. Sin embargo, me permito hacer dos menciones acerca de la potencialidad de dos de ellas para la investigación psicológica y epistemológica. En primer lugar, el concepto de marco epistémico

hace referencia —dicho muy sintéticamente— a las concepciones del mundo, originadas en los contextos histórico-sociales, y que por lo general son implícitas en la práctica de las ciencias. Tales marcos ideológicos incluyen tesis epistemológicas y ontológicas, así como valores éticos y políticos, intervienen sobre la investigación sin determinar su marcha ni sus resultados, pero condicionando las preguntas que se formulan y haciendo invisibles a otras, recortando los objetos o el tipo de explicación que se propone. Nosotros, muy modestamente, hemos explorado los marcos epistémicos que hemos llamado de la escisión y el relacional o dialéctico, actuando sobre la investigación en la psicología del desarrollo, e incluso sobre las teorías del cambio conceptual. Consideramos que esta categoría, y su utilización para entender la relación entre ciencia y sociedad, es altamente iluminadora para desmitificar las prácticas de investigación. En segundo lugar, las ideas de Piaget sobre la dialéctica, que no podemos exponer aquí, y que se pueden relacionar con la historia del pensamiento dialéctico, introducen una originalidad: las contradicciones no producen las síntesis cognoscitivas por sí solas en la formación de los conocimientos. Se precisa de una actividad constructiva que los reorganice, lo que da lugar a las inferencias dialécticas, donde la conclusión no reitera las premisas, sino que introduce una novedad conceptual. También hemos verificado el potencial interpretativo de esta categoría respecto a la construcción infantil y adolescente de ideas que se apropian de la representación social de justicia, en base a las indagaciones empíricas de Alicia Barreiro, o de Axel Horn sobre el derecho a la intimidad. En nuestra opinión, categorías como las mencionadas pueden ser pertinentes para avanzar en estudios sobre las transformaciones de los sistemas de conocimiento, sea en la psicología del desarrollo o en la reformulación de los estudios sobre el conocimiento científico. Serían ejemplos de ideas no muertas. Todo lo contrario, potencialmente creativas y que ayudarían a la investigación psicológica, tanto a la del programa constructivista como la del que no se realiza bajo su enfoque.

—Más allá del panorama internacional, ¿cuál creés que es la situación de la psicología del desarrollo en la Argentina?

Según lo que comenté, el enfoque constructivista —una corriente en lo que hoy es la psicología del desarrollo— se puede integrar en la investigación psicológica que se orienta por el marco epistémico dialéctico. Esto, a condición de que sea revisada en ciertas de sus tesis centrales, actualizada en el panorama contemporáneo, “dialectizada” reflexivamente por los propios académicos, poniendo en relación la construcción cognoscitiva con la cultura y sus contextos. Se requiere un enfoque interdisciplinario, en un sentido amplio y por ahora programático, de temas acuciantes como el fracaso o el aprendizaje escolar, con colegas de la escuela sociohistórica; o la construcción de la identidad social y la apropiación de representaciones sociales adultas por parte de los niños, así como las elaboraciones constructivas de niños de diferentes culturas, algo que requiere de la antropología social. Estos temas esbozan los esfuerzos de nuestro equipo de investigación sobre los conocimientos sociales. El futuro de la teoría en el campo de la psicología del desarrollo creo que pasa por su integración en una perspectiva revisada, que exige ponerla al día con los problemas que hoy nos preocupan, con lo que se discute. Es necesario incorporarla, sin vacilaciones, en el caudal común de la psicología del desarrollo, con las teorías de este

campo disciplinario y con otras disciplinas. Pero siempre que sostengan una ruptura sistemática con las dicotomías entre individuo y sociedad, objeto y sujeto, construcción y contexto, etc. Con todo, hay que decir que en nuestro país hay serios intentos para impulsar “el desarrollo” de la psicología del desarrollo y la educación, dando lugar a discusiones metodológicas y teóricas, así como a la implementación de las investigaciones —incluidas las de orientación constructivista— algo que se ha plasmado, desde 2012, en sucesivos *Encuentros de investigadores en desarrollo, aprendizaje y educación*. Este año, 2021, se celebrará el VI Encuentro, del que participarán investigadores, becarios y docentes de las universidades nacionales y del CONICET [Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas]. El diálogo crítico y las propuestas de trabajos compartidos que surgen de esos encuentros son herramientas para promover la renovación de todas las corrientes psicológicas.

En general, y siguiendo con tu pregunta, en la Argentina hay una vacancia de investigación en psicología del desarrollo de los conocimientos, del aprendizaje y las funciones psicológicas. Ese desarrollo podría ocurrir en buena medida a través del intercambio con otras corrientes, y para eso hay que promover análisis metodológicos y formulación de proyectos de investigación cooperativos. Y obviamente, la principal dificultad para la investigación interdisciplinaria en el país es la organización en facultades y en cátedras, lo que favorece el aislamiento de las disciplinas y cierto endogenismo intelectual. Y por supuesto, la misma institución académica tiene un grado de corporativismo que hace difícil emprender indagaciones novedosas y audaces, con la participación, incluso, de los sujetos de la investigación. Además, en el caso de las facultades de psicología de las universidades nacionales, no siempre la investigación —una de sus actividades centrales, junto a la enseñanza y la extensión— complementa la formación profesional. Esto es parte de una cultura institucional todavía dominante en las carreras, escasamente abiertas al estudio crítico y a la investigación científica. En síntesis, la psicología argentina y la modalidad con la que se ha implantado en las universidades ofrece serias dificultades para consolidar la producción de conocimientos sobre el desarrollo cognitivo.

Buenos Aires, marzo de 2021