



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Horn, Axel César; Nurit Shabel, Paula; García-Palacios, Mariana; Castorina, José Antonio

El problema de la interpretación del contexto en el estudio de los conocimientos infantiles en la antropología y la psicología constructivista

Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, 2017, pp. 253-272

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384551991011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El problema de la interpretación del contexto en el estudio de los conocimientos infantiles en la antropología y la psicología constructivista*

The Interpretation of Context in the Studies of Children's Knowledge

*Axel César Horn ** - Paula Nurit Shabel ****

*Mariana García-Palacios **** - José Antonio Castorina ******

Resumen

El artículo revisa el alcance y el significado de la categoría de contexto en la investigación psicológica y antropológica, con el fin de profundizar en el análisis de las relaciones entre la construcción de conocimiento infantil y el contexto en el que se lleva a cabo. Se exploran las dificultades meta-teóricas, teóricas y metodológicas que se presentan al analizar la definición del concepto y se sugieren modalidades de colaboración entre los campos de la antropología y la psicología constructivista, modificados a la luz de las reflexiones realizadas, para el estudio de las relaciones entre las construcciones de conocimiento y las prácticas sociales.

Abstract

This article examines the concept of context, its scope and meaning in the psychological and anthropological research, in order to achieve a better understanding of the relationship between the children's constructions of knowledge and the context in which they take place. This work explores the meta-theoretical, theoretical and methodological complexities that arise when the concept is analyzed in the two disciplines. It also suggests same collaborative strategies between the anthropological and constructive psychological fields, modified by the revision made on them, for the investigation of the relationship between the constitution of knowledge, and the social practices.

Palabras Clave: Contexto; Conocimiento infantil; Antropología; Psicología

Key words: Context; Children's knowledge; Anthropology; Psychology

HORN, A. C., SHABEL, P. N., GACRÍA-PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2017) "El problema de la interpretación del contexto en el estudio de los conocimientos infantiles en la antropología y la psicología constructivista", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 253-272.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto UBACyT 20020130100256BA Investigaciones Empíricas Sobre El Conocimiento De Dominio Social Y Sus Implicancias Teórico-Metodológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (director: José Antonio Castorina; codirectora: Alicia Barreiro).

** Mgter. y Lic. en Psicología. UBA – UN Gral. Sarmiento – UNLP.

E-mail: horn_a2@hotmail.com

*** Prof. y Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA) - Becaria doctoral de CONICET.

E-mail: paulashabel@gmail.com

**** Prof. y Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA) - Becaria doctoral de CONICET.

E-mail: mariana.garciapalacios@gmail.com

***** Doctor Educación (UFdRGS). UBA – CONICET.

E-mail: ctono@fibertel.com.ar

Introducción

Hace más de 10 años, nuestro equipo de investigación acerca de la construcción de conocimientos sociales en los niños y niñas parte, en sus indagaciones, del supuesto teórico de que la construcción de conocimiento se realiza en contexto. Ahora bien, revisando la bibliografía existente acerca de estas problemáticas, consideramos que pese a que la gran mayoría de los estudios recurre a la noción de contexto, no se ha explicitado suficientemente su alcance y límite. En este sentido, creemos que se ha extendido el uso del concepto sin que se elucide qué implicancias tiene cada una de sus definiciones posibles a la hora de analizar su vínculo con la construcción cognoscitiva. El contexto aparece, parafraseando a Althusser (1967), como concepto en estado práctico. Es por ello que consideramos necesario plantear una discusión sobre el significado de esta categoría, y sobre los problemas que deja abiertos en la investigación psicológica y antropológica. Es decir, cuáles son las dificultades metateóricas, teóricas y metodológicas que se presentan al analizar la definición del contexto.

Con este fin, intentamos examinar con cierto rigor qué es el contexto, cuál es su alcance y qué vinculaciones mantiene con las “construcciones individuales”. En este artículo recurriremos a algunos desarrollos de la antropología y la psicología dedicados a la construcción de conocimiento infantil. Consideramos que es importante reflexionar sobre el modo en que esta noción se introdujo en sus cuerpos teóricos y metodológicos, para luego emprender una comparación crítica. En términos muy generales, puede afirmarse que si en las teorías antropológicas la preocupación por el estudio del “contexto” ha sido central desde sus inicios, en la psicología clásica del desarrollo esta preocupación pasó a segundo plano al concentrar los esfuerzos por dilucidar los aspectos más individuales y aquellos considerados universales de la construcción cognoscitiva. Por otro lado, si nuestra intención es estudiar la construcción de conocimiento *en contexto*, la tradición de estudios sobre la construcción cognoscitiva de la psicología del desarrollo, debe ser recuperada y reexaminada a la luz de esta nueva problemática. En este sentido, nuestra intención última es arribar a un marco común de análisis con los aportes de ambas disciplinas.

El problema que desarrollaremos aquí es cómo fue utilizada la noción de contexto en las investigaciones de cada disciplina y, particularmente, si sus caracterizaciones tienen similitudes o se trata de versiones muy diferentes, habida cuenta de que el concepto se caracteriza por una notable pluralidad de significados. Estas reflexiones se sitúan en la línea de argumentaciones que venimos realizando en trabajos anteriores, que se ocuparon de las relaciones entre los conocimientos infantiles y las prácticas sociales en ambas disciplinas (García Palacios y Castorina, 2010 y 2015; Horn y Castorina, 2010; García Palacios, Horn y Castorina, 2014 y 2015).

Abordaremos esta cuestión: en primer lugar, caracterizando cómo ha sido entendida esta noción en psicología. En segundo lugar, estableceremos los significados que le han sido otorgados al contexto en antropología. En base a las consideraciones anteriores, analizaremos las relaciones posibles entre el contexto y la construcción de conocimientos. En este sentido, defenderemos las ventajas de asumir que el primero restringe o hace las veces de un catalizador para el segundo, incluso en los procedimientos metodológicos. Finalmente, sugeriremos algunas modalidades de colaboración entre los campos disciplinares modificados.

1. El estudio del conocimiento en la psicología del desarrollo y el lugar del contexto

En la psicología del desarrollo clásica el contexto no ha sido seriamente considerado en la mayoría de los casos. Según Lave (1996), aunque las psicologías que han estudiado los procesos cognitivos individuales puedan incorporar en su análisis la consideración del contexto, éste sería un frustrado “perfeccionamiento”, ya que todos sus supuestos se basan en el estudio de los procesos internos e individuales. De esta manera, su relación con el contexto sería exterior, artificial y sería simplemente un agregado a posteriori.

Particularmente, estas consideraciones constituyen una advertencia para la psicología constructivista de Piaget, que no consideró las condiciones contextuales al estudiar los desarrollos de los sistemas de conocimiento. Así, aunque Piaget no estudió explícitamente las relaciones entre los procesos

individuales y el contexto social, es posible reconsiderar su perspectiva y dar un lugar destacado a las relaciones entre los contextos y la construcción de conocimientos. De este modo se hace consistente con su perspectiva relacional que, convenientemente modificada por los psicólogos postpiagetianos, puede dar lugar a introducir el contexto en la elaboración de ideas sin que ello constituya un añadido extraño y artificial a la propia teoría (Psaltis; Duveen y Perret Clermont, 2009) como sugiere Lave.

En los primeros trabajos de Piaget (1932) encontramos aproximaciones a la problemática en cuestión, sin que puedan ser consideradas como un estudio propiamente contextual. Para él, existían dos formas de relaciones sociales que influían en el pensamiento de los sujetos: por una parte, las relaciones basadas en el respeto unilateral, asimétricas, que tenían el efecto de promover un pensamiento egocéntrico y una moral heterónoma. Por otra parte, las relaciones entre pares, basadas en el respeto mutuo, eran consideradas las únicas que permiten a los niños romper con el pensamiento egocéntrico, abriéndoles paso a la autonomía moral y las operaciones. Es decir, que el tipo de relaciones sociales de las que participan los niños son constitutivas de sus pensamientos.

Piaget sostuvo la existencia de una correspondencia entre pensamiento individual y las relaciones sociales, como “caras de la misma moneda” (Psaltis, Duveen y Perret Clermont, op.cit.), por ser expresiones diferentes de la misma coordinación de acciones. Siguiendo a los autores, se puede plantear que al suponer que el pensamiento es inescindible de las interacciones sociales, Piaget se evitó examinar lo específico de las relaciones sociales en juego. Más aún, no tuvo en cuenta los contextos culturales que limitaban y posibilitaban esos procesos cognoscitivos.

Este autor no abandonó a lo largo de la mayor parte de su obra la tesis de un desarrollo general debido a la actividad constructiva de un sujeto epistémico que permaneció independiente de los avatares de las condiciones específicas - sociales y culturales- en las cuáles se elaboraba el conocimiento. Justamente, la historia de la tradición de autores postpiagetianos se caracterizó por la emergencia de diferentes intentos por situar la construcción cognoscitiva en

situaciones que se pueden considerar como contextuales (Psaltis, Duveen y Perret Clermont, op.cit.). Estos autores identificaron tres generaciones de estudios que modificaron la tradición piagetiana original.

Una primera generación se vincula con el estudio de los conflictos socio-cognitivos (Doise, Mungny, y Perret-Clermont, 1975). Estas investigaciones pusieron de relieve que los conflictos suscitados en las interacciones sociales son tan importantes y constitutivos de conocimiento como los conflictos cognitivos. Particularmente, mostraron cómo el diálogo entre niños cuyo pensamiento expresaba diferentes niveles de conceptualización producía un avance en los sujetos de niveles menos avanzados en el desarrollo de una invariante operatoria. Tales descentraciones cognoscitivas eran suscitadas por el intercambio comunicacional con niños de niveles más avanzados. Es decir, no sólo podía explicarse el desarrollo cognoscitivo por los conflictos que el sujeto vivenciaba individualmente en los diferentes aspectos observados de una situación, sino que también debían tenerse en cuenta las inconsistencias que se producían en las interacciones con otros.

Una segunda generación de los estudios postpiagetianos (Schauber-Leoni, Perret-Clermont, y Grossen, 1992) "abre la caja negra" de las interacciones y las expectativas contextuales alrededor de estas interacciones. Esto es, muestra cómo el contexto de interacciones comunicativas entre entrevistador y entrevistado incide en las elaboraciones que hace el niño en ella, dejando de ser entendido como una interacción neutra culturalmente. Es decir, los niños, en su interacción comunicativa con el entrevistador interpretan, junto con las preguntas acerca del objeto, las intenciones del entrevistador.

Finalmente, una tercera generación abordó la construcción de operaciones intelectuales poniendo en juego las representaciones sociales que restringen la construcción de conocimientos. Estos estudios analizaron la intervención, por ejemplo, de las representaciones de género como condicionantes del proceso cognoscitivo. Así, mostraron que una niña de un nivel más avanzado en la adquisición de una noción tardará más tiempo y tendrá que recurrir a una mayor cantidad de argumentos para convencer a un niño de nivel menos avanzado. En

cambio, cuando se invierte la ecuación, es decir cuándo un niño con desarrollo más avanzado intenta convencer a una niña con desarrollo menos avanzado, lo logra más rápidamente. Las consecuencias de estos estudios serían, por un lado, que las representaciones sociales son parte de la elaboración cognoscitiva y la contextualizan, en el sentido de limitarla o posibilitarla; por el otro, el considerar al contexto más amplio de las representaciones sociales y las prácticas sociales modifica la noción misma de sujeto epistémico. Ya no estamos ante un sujeto abstracto, sino ante un actor social con sus expectativas e identificaciones. La actividad cognoscitiva estructura y es estructurada por las relaciones triádicas entre el objeto de conocimiento, el individuo social y los otros (Psaltis, Duveen y Perret- Clermont, 2009).

La preocupación por la incorporación del contexto en los estudios postpiagetianos también se sostuvo sobre la base de la influencia de las corrientes inspiradas en el pensamiento de Vigotsky. Sin embargo, como señala Cole (2003), aún dentro de la psicología cultural el concepto de contexto es polisémico y por ello ha dado lugar a confusiones dentro de las corrientes socio-históricas y la psicología cultural, e incluso a muy diversos enfoques. Dicho de modo algo simplificado, este autor sugiere dos principales versiones: una primera, que entiende el contexto como un ambiente exterior al individuo con el que este interactúa y lo influye en diferentes sentidos. En esta dirección se referencia tanto al “contexto familiar” como al “contexto histórico” que influye en el desarrollo psicológico. En la segunda versión, a la que adhiere el propio Cole (op.cit.), el niño y el contexto se constituyen mutuamente siendo las dos partes que, en sus relaciones, constituyen una totalidad. Siguiendo esta última perspectiva, la separación del niño y el contexto se hace muy discutible y presenta dificultades analíticas. De todos modos, continúa sin quedar definido cabalmente a qué se hace referencia con *contexto*.

Otros autores (Lave, 1996) que también se inspiraron en la obra de Vigotsky, desarrollaron la teoría de la actividad situada y sostienen que “los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales y también signos y símbolos) en un todo

unificado (...) que incluye relaciones de producción y comunicación, distribución, intercambio y consumo.” (p. 30). Consideramos que esta perspectiva, a diferencia de la desarrollada por Cole, da mayor relevancia a las relaciones concretas entre los componentes de una totalidad dinámica, es decir, el sistema de actividad constituido históricamente. Especialmente, la propuesta de Lave (1996) es considerar las relaciones entre persona, actividad y situación como una sola unidad teórica.

En definitiva, aun teniendo en cuenta estos desarrollos conceptuales, la problemática de las relaciones entre contexto y construcción de conocimiento - tanto de estructuras operatorias como de conceptos específicos- sigue en pie. Nos preguntamos, ¿a qué llamamos precisamente contexto de la construcción cognoscitiva?; ¿cómo interviene el contexto sobre la producción?; ¿se trata de una influencia causal, de una simultaneidad, o de una condición de *contorno*?; otra cuestión podría ser ¿cuáles son las consecuencias de la explicitación de la noción de contexto para la metodología de una investigación? Estos interrogantes nos llevan a analizar con mayor profundidad el significado de la noción y de sus relaciones con la construcción cognoscitiva. De ahí que en el siguiente apartado reconstruiremos sucintamente los recorridos realizados por distintas escuelas de antropología, prestando atención a qué nos pueden aportar en cuanto a la definición de la categoría de *contexto*.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de contexto? Sus alcances y límites en las teorías de la antropología

Desde principios del siglo XX, la antropología funcionalista desarrolló una idea de contexto que se tornó fundamental para el análisis de los rituales, las instituciones y la totalidad de la vida de *los Otros* en sus propios parámetros. Se consideró que para comprender a los *nativos* hubo entonces que viajar y convivir con ellos, estudiando *en contexto* los distintos grupos humanos. La observación directa pasó a ser, de este modo, el único método posible de investigación (Krotz, 1988). Desde los trabajos de Malinowski (2001), viajar a las aldeas, hablar los idiomas locales y vivir el día a día se constituyó como la base de la antropología

moderna poniendo en el centro de la escena los contextos de producción de los conocimientos que, sin embargo, no llegaron a conceptualizarse sistemáticamente como tales. Aun así, podemos inferir, sin embargo, que para esta corriente de pensamiento el contexto está íntimamente ligado a las leyes y las normas que regulan las distintas instituciones de una sociedad en tanto la hacen funcionar de una determinada manera. Cualquier acto individual o colectivo se lee en relación con las grandes regularidades que permiten la reproducción de cada grupo. El contexto, así, adquiere una forma homogénea a lo largo y ancho de cada cultura/sociedad con la que se trabaja. Es una totalidad externa en relación con el sujeto que pareciera no incidir en ella, más que para utilizar dichas reglas e instituciones como base de referencia del accionar individual. El suicidio, el matrimonio y la guerra se explican todos como fenómenos orgánicos de una realidad cultural determinada que hace de contexto en cada caso.

El particularismo histórico de las primeras décadas del siglo XX incorpora, por su parte, la variable histórica a los análisis, produciendo otra noción de contexto novedosa para la antropología. Boas (1981) y sus discípulos cuestionaron la idea de la herencia biológica como determinante e incluso condicionante del desarrollo humano y enfatizaron el devenir histórico particular de cada grupo como factor de influencia, sosteniendo que no era posible afirmar que exista alguna diferencia importante en la actividad mental atribuible a causas de herencia. Se postuló la universalidad del pensamiento humano y la diversidad cultural estaba asociada a las particularidades que cada grupo imprime de acuerdo con sus historias específicas.

Las corrientes estructuralistas explican los fenómenos sociales a partir de la comprensión de las estructuras mentales universales que exceden cualquier análisis contextual, pero también cualquier análisis histórico y particular de los pueblos. Levi-Strauss sostuvo que el pensamiento humano universal funciona categorizando el mundo en forma binaria y que cada grupo social *llena* esos compartimientos cognitivos con sentidos particulares. Podría pensarse que el contexto aparece aquí como el marco cultural que produce dichos sentidos del

mundo, moldeando las categorías del pensamiento con contenidos específicos, pero estos sólo son relevantes para la explicación de los mecanismos mentales de pensamiento.

Por su parte, la antropología simbólica que se desarrolló en los 60's a partir de los escritos de Geertz, hizo énfasis en el significado de los hechos sociales en los términos en los que los propios actores sociales *nativos* los interpretan. La disciplina se volcó entonces al estudio de los símbolos como entidades de sentido colectivas sin desdibujar en ellos a los sujetos productores de los mismos, como sí lo había hecho el funcionalismo. Aquí, el contexto podría entenderse como aquella trama de sentidos compartidos por un grupo que significa los *hechos sociales* de una forma particular, tal como explica Geertz (2001). Estos símbolos compartidos que conforman la cultura local en tanto "contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible" (p.78). La disciplina se dedicó entonces a interpretar sentidos para conocer los diversos contextos culturales.

Esta nueva mirada sobre la realidad acotó la noción de contexto que adquirió características más heterogéneas. Sin embargo, no alcanzó para llegar a reconocer las formas desiguales que adquieren las ahora particulares relaciones en los contextos cotidianos que estudia y aún los posibles sub-grupos dentro de cada configuración siguieron siendo presentados como todos armónicos¹.

En cambio, las desigualdades sociales fueron sistemáticamente estudiadas por las corrientes marxistas en antropología, que se desarrollaron sobre todo en la década del '70, aportando a la noción de contexto una perspectiva macro, atendiendo la existencia de una estructura social que genera desigualdades, ya sean de clase, de género, etaria, etc. (Boivin, Rosato y Arribas, 2006). En otro nivel de análisis, el contexto hace alusión a la cultura que le imprime una forma particular a esa opresión (Godelier, 1974). En este sentido, un gran aporte del marxismo al estudio del contexto es la introducción de la noción de escalas (Achilli, 2005). Al colocar al capitalismo en el centro de la escena mundial las investigaciones comenzaron a pensar el nivel local de relaciones que hacen a cada grupo social en diálogo con niveles más amplios de relaciones coloniales,

imperialistas, de comercio internacional, etc. que influyen necesariamente en la cotidianidad de dicho grupo: "la humanidad constituye un total de procesos múltiples interconectados y que los empeños por descomponer en sus partes a esta totalidad, que luego no pueden rearmarla, falsean la realidad" (Wolf, 2005, p.15). La idea de contexto en la disciplina se modificó entonces para incluir las historias y los presentes de dominación de cada grupo estudiado necesariamente inserto en múltiples redes de contacto que influyen en sus procesos de producción y reproducción social.

Siguiendo esta línea, ciertas corrientes, que también recuperan una tradición weberiana de las ciencias sociales, generaron un corpus teórico en relación con *la práctica/praxis*. La premisa del enfoque es que la estructura desigual es un escenario condicionante en el que se dan las disputas de poder, pero que también recupera el estudio de la agencia como productora, reproductora y transformadora de aquella estructura (Ortner, op.cit.). Entonces, al centrarse en las prácticas humanas sin perder de vista sus circunstancias de producción, la noción de contexto se profundiza para comprender tanto las condiciones materiales como simbólicas de un determinado grupo y las formas en las que estas interactúan en cada acción humana conformando los sistemas estructurantes de cada sociedad.

En síntesis, en antropología las menciones al contexto son múltiples. Si bien puede considerarse que el interés por estudiar diferentes problemáticas socioculturales *en contexto* aparece prontamente en la historia de la disciplina, no siempre han sido claros los significados y alcances que se le han dado al concepto: el contexto puede ser "la cultura", "las relaciones sociales", "las interacciones", "el sistema socioeconómico", etc. Sin embargo, consideramos que es posible retomar algunas cuestiones de las aquí presentadas y construir un nuevo interrogante: ¿qué aspectos debería incluir la definición del contexto si lo que nos interesa es estudiar sus vínculos con la construcción de conocimientos?

3. Psicología del desarrollo y antropología. Convergencias para el análisis de las relaciones entre el contexto y la construcción de conocimiento.

Habiendo expuesto algunas de las principales contribuciones de la psicología del desarrollo y la antropología, es posible establecer los significados principales de la noción de contexto a la hora de comprender los vínculos con la construcción de conocimiento.

En este punto, resulta valiosa la propuesta de Valsiner (2014), que distingue diferentes maneras que se han postulado para comprender las relaciones entre el contexto y los fenómenos psicológicos. En una versión, la atención se centra únicamente en los fenómenos psicológicos que se aíslan del contexto social, como puede verse en algunas lecturas literales de la psicología genética (Delval, 1989) así como las corrientes cognitivas (Hirschfeld, 2002). Dentro de la antropología, también el paradigma evolucionista y las corrientes naturalistas mantuvieron una postura similar al considerar los desarrollos cognitivos escindidos de sus contextos, entendiendo que el pensamiento humano se determina por la raza a la que cada uno pertenece, en la que nace y transcurre la totalidad de su vida, más allá de las experiencias personales y las prácticas culturales e históricas.

De acuerdo con la segunda perspectiva descrita por Valsiner, las condiciones contextuales actuarían exteriormente al proceso psicológico determinándolo desde afuera. Aquí, los fenómenos culturales eliminan una relativa autonomía de los procesos cognoscitivos, ya que los determinarían, tal como plantean ciertas corrientes del culturalismo y sociologicismo. Así, por ejemplo, los estudios sobre socialización se han caracterizado por implicar una noción de sociedad como conjunto de reglas y sentidos que se supone existen independientemente de los individuos, los cuales son luego "socializados" (Pires, 2010) de manera pasiva. Esta perspectiva también sería compatible con la primera versión de Cole que desarrollamos en el primer apartado.

Estas dos perspectivas caracterizadas por Valsiner comparten un cierto reduccionismo: los fenómenos psicológicos son interpretados únicamente o bien

en términos de contexto o bien como mero producto de los propios fenómenos psicológicos. Estos enfoques presuponen un postulado ontológico escisionista, que ha caracterizado en buena medida la historia, tanto de la psicología del conocimiento como de la antropología clásica. Este es la separación tajante o dicotómica de los componentes de la experiencia con el mundo, sea el individuo de la sociedad, o la situación histórica, la naturaleza de la cultura. Por el contrario, Winegar y Valsiner (1992) se inspira en la perspectiva sistémica de Vigotsky, para plantear las condiciones que hacen posibles la dinámica de los cambios psicológicos en el campo semiótico. Así, argumenta en favor de una relación interactiva entre los fenómenos psicológicos y el contexto sociocultural, articulándolos en una mutua determinación, es decir, el contexto condicionando la vida psicológica y viceversa. Esta propuesta supera las dos primeras versiones, postulando las condiciones del vínculo de catalización entre fenómenos psicológicos y contexto, en el procesos semiótico que caracteriza a la psicología cultural. Se trata de condiciones que posibilitan y limitan la transformación de los significados.

La idea de catálisis permite pensar un contexto que no determina de modo lineal un desarrollo, pero que hace posible o refuerza una determinada dirección, es decir que ésta sólo se produce en presencia de ciertas condiciones materiales y simbólicas, a la vez que dichas condiciones no garantizan la dirección del pensamiento ni la acción, solo la posibilitan. Una de las aristas más originales de esta concepción es que esas condiciones catalizadoras pueden precisarse. Es decir, el contexto ofrece una condición para la transformación del significado que elaboran los sujetos, en tanto limitantes o posibilitantes de la actividad cognoscitiva. El contexto no determina el pensamiento, pero este no podría producirse del modo en que lo hace si no se dan aquellas condiciones de contexto.

Esta propuesta presenta puntos de acuerdo con el planteamiento de Toren (1993, 1994) para la antropología. Según esta autora, todos somos sujetos activos en las construcciones cognoscitivas “no solamente porque está en la naturaleza humana construir sentidos sobre todo aquello que nos afecte, sino

porque cada uno busca activamente información sobre la que pueda actuar la mente" (1996, p.61, traducción propia). Pero esa información está siempre mediada por las relaciones sociales en las que cada sujeto está inmerso. De este modo, ella contribuye al histórico debate disciplinar sobre las relaciones entre naturaleza y cultura y avanza afirmando que nuestra capacidad de producir cultura es innata a la vez que todo aquello que conocemos sobre nuestra naturaleza es un producto cultural y llega a sostener la necesidad de abandonar el debate en términos binómicos y producir una perspectiva superadora para los estudios de construcción de conocimiento. Para esta autora, el conocimiento es "producido en el desarrollo" no es innato ni impuesto desde el exterior (1994, p.977). O sea que, siguiendo a Piaget, los hombres y mujeres tienen la capacidad de simbolizar, y las mentes humanas funcionan generando conocimientos en tanto sentidos del mundo, Pero el aporte de Toren es que éstos están siempre "comprometidos con los sentidos que otros han hecho y están haciendo" (op.cit., p.979) por lo que debemos siempre analizarlos en el nexo de dichas relaciones. Así, se discute el enfoque de la socialización, mencionado anteriormente, ya que el análisis pasa a centrarse no en "la cultura" o "la sociedad" como conceptos abstractos, sino en personas que son a la vez sujetos activos e históricos y objetos de la acción de otros; producto y productores de significados que aun cuando pueden ser infinitamente variables, no son arbitrarios (Pires, op.cit.).

Toren, de este modo, postula su tesis en la cual niños y niñas mientras van aprehendiendo "la cultura de los adultos" también la van modificando. Esto le otorga un protagonismo novedoso a la infancia en la conformación del mundo social, que queremos rescatar como eje de las futuras investigaciones en ambas disciplinas. De este modo, se piensa el contexto en tanto *socialidad* -concepto que intenta aprehender los procesos sociales dinámicos en los cuales están insertas las personas (Pires, op.cit.)-, abriendo una dialéctica interesante entre los sujetos, que no pierden su agencia en la construcción de conocimiento, pero que se consideran atravesados por procesos sociales que generan sentidos del mundo, y sobre los cuales se construye conocimiento en una actividad necesariamente creativa (Toren, 1994). Entonces, no hay copias exactas de los

sentidos que se aprenden en la *socialidad*, hay apropiación con cambios mínimos, lentos (Wagoner, 2008) y siempre históricos que se desenvuelven en las relaciones sociales y son tomados de ellas, así como modificaciones de aquel sentido social². La pregunta por los procesos de construcción de conocimiento abre así el interrogante “por aquello que somos capaces de descubrir” en tanto hombres y mujeres sociales (Toren, 2012, p. 22, traducción propia) y se aleja de un análisis centrado en los posibles dispositivos de procesamiento de la información con los que actúa la mente humana individual, dado que es esta misma una constante producción social³.

Esta noción de contexto nos lleva a pensar que los sentidos construidos en cualquier escenario social son variables según cada sujeto, pero nunca arbitrarios porque llevan la marca de donde vinieron. A su vez en este análisis, la idea de contexto no se limita a las relaciones sociales y objetos presentes. En el trabajo de esta autora, los/as niños son sujetos históricos con un pasado colectivo que también se materializa en sentidos que circulan y que se apropian formando los conocimientos, incluso cuando los adultos no los dicen explícitamente y hasta los niegan. La historia se presenta en este esquema como “lo que pasó pero persiste, inherente en los productos de la acción humana” (Toren, 1990, p. 979), lo que significa que la concepción de contexto contiene una dimensión temporal que no debemos perder de vista a la hora de analizar los procesos de construcción de conocimiento porque tiene efectos concretos en la producción de sentidos. Aquello que significó un problema dentro de un grupo, que generó un conflicto y fue nocivo tendrá algo de esa carga en las siguientes generaciones, incluso, si nadie habla al respecto en forma clara y consciente. Sin embargo, esta carga negativa siempre se verá resignificada en cierta medida por los acontecimientos presentes.

En este sentido, Toren afirma que “cualquier ser humano es, en todos los aspectos de su ser, un producto transformador dinámico de su pasado y está situado en relación a todos los otros (jóvenes y viejos, vivos y muertos) cuyas ideas y prácticas están contribuyendo para estructurar las condiciones de su existencia presente” (2012, p.22). Con esto queremos resaltar el hecho de que el

contexto posee diversas escalas diacrónicas y sincrónicas que deben considerarse en los estudios cognitivos, tal como lo postularon los antropólogos marxistas descriptos anteriormente y tal como desarrollaremos en el siguiente apartado (Wolf, 2005).

Estos razonamientos abren preguntas por sus traducciones en clave metodológica, ya que las definiciones a las que podemos arribar con respecto al contexto inciden en nuestro modo de indagar los conocimientos que se producen en él. En este sentido, la apelación al contexto implica una transformación en la metodología, en lo referido, por ejemplo, a las unidades y las escalas del análisis.

Cabe aclarar que la elección de los procedimientos metodológicos depende no sólo del problema bajo estudio sino también del marco meta-teórico que se ha asumido. Si consideramos los estudios centrados sobre las actividades individuales independientes de los contextos discursivos o de los contextos de prácticas sociales (según las temáticas) hay una modalidad de unidad de análisis. En cambio, desde un marco epistémico relacional determinan la constitución de las unidades de análisis en la que sus componentes se definen en un sistema de interacciones. En este sentido, el hincapié está puesto, tanto en la psicología constructivista como en la antropología de la infancia, en construir articulaciones entre componentes antes disociados, como conocimientos individuales y prácticas sociales o contextos culturales. Dichas articulaciones consisten en las interrelaciones y/o antagonismos que son constitutivos de los enfoques adoptados por el investigador. Por ello, también se plantea que las unidades de análisis deben corresponderse con el problema a indagar.

En síntesis, se adopta en ambas disciplinas un mismo marco epistémico para recortar unidades de análisis, por lo que se vuelven metodológicamente compatibles: se constituyen unidades de análisis congruentes con el presupuesto teórico de que existe una relación dialéctica entre el sujeto y el contexto. De esta manera, la construcción de conocimiento individual y el contexto solo se comprenden en relación, en lugar de simples agregados. En este sentido, la dialéctica no es estrictamente una teoría sino una metodología para el abordaje de los problemas de la investigación. Este modo de examinar los procesos en

juego en el desarrollo no sustituye a los métodos específicos de investigación empírica en psicología y antropología, sino que es un instrumento para constituir la teoría. Se trata de una perspectiva que orienta la investigación científica y reelabora sus resultados. Desde este punto de vista, comprender un objeto de investigación equivale a ser consciente de una unidad concreta de las determinaciones opuestas que lo constituyen, en la totalidad de sus interrelaciones y las contradicciones que lo encarnan. De ahí que el estudio de un proceso de conocimiento en contexto debe abordar el movimiento de esa relación, reconstruyéndola según su historia y la complejidad de sus nexos. En este sentido, cobra valor las estrategias de investigación “en el campo”, ya que son capaces de mostrarnos a personas insertas en relaciones sociales con otras personas y los efectos que estas interacciones necesariamente tienen sobre los individuos que construyen conocimientos (Pires, op.cit.). A su vez, esta perspectiva nos obliga a ver que los individuos no reproducen las pautas culturales aprendidas, sino que son reelaboraciones propias de cada sujeto las que se juegan en la praxis humana, reelaboraciones mediadas siempre por el contexto material y simbólico en el que dichas pautas culturales circulan.

Según lo planteado hasta aquí, las unidades de análisis de las relaciones entre conocimiento y contexto suponen una complejización: no se limitan a las interacciones entre sujeto y objeto, sino que se examinan tres componentes: el sujeto y el objeto de conocimiento, así como las prácticas sociales que sitúan la producción de conocimientos. En otras palabras, es preciso construir unidades de análisis que incorporen las particularidades de las ideas infantiles, en términos de los procesos de construcción de significados en una dialéctica de la integración y diferenciación conceptual; el objeto de ese conocimiento, que emerge o no de la propia experiencia social de los sujetos; las prácticas sociales realizadas en una institución determinada, con determinadas normas, o en un contexto social, que también incluye las representaciones sociales, no tratadas en detalle en este texto (García Palacios, Horn y Castorina, 2015).

Conclusiones

Este artículo ha revisado una de las cuestiones centrales para las ciencias sociales y humanas contemporáneas: cómo analizar de modo sistemático el contexto de la construcción de los conocimientos. Particularmente, se ha precisado el significado de dicho concepto para la psicología del desarrollo y para la antropología. Los argumentos y el análisis han conducido a defender tanto una tesis dialéctica para la relación contexto y conocimiento, como a asumir una posición metodológica que afirma unidades de análisis dinámicas en sus interrelaciones.

A partir de los puntos de encuentro de ambas disciplinas, podemos sintetizar ciertos postulados teóricos sobre los procesos de construcción de conocimiento de niños y niñas *en contexto*. Afirmamos que el contexto funciona como catalizador en tanto posibilita y limita la construcción de conocimiento de los sujetos y que un buen análisis del contexto no se compone solamente de las relaciones sociales que “se ven”, sino también de todas aquellas dimensiones espacio-temporales que pueden no ser tan evidentes, pero que tienen efectos concretos sobre la realidad. Aseveramos también, que los procesos de construcción se producen en contexto, a la vez que los sujetos van transformando dicho contexto con los saberes allí producidos, generando una dialéctica que nos previene siempre de perder de vista la fuerza de la agencia en los desarrollos cognitivos. El contexto puede ser considerado un conjunto de relaciones sociales en constante movimiento, es posible insistir en que “son las prácticas sociales las que sitúan a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social” (García Palacios y Castorina, 2010, p.94). Esas prácticas limitan o posibilitan la construcción de conocimiento, generan o no intereses, búsquedas, profundizaciones o alejamientos de dichos procesos. Dicha tesis es compatible con la idea de catalización de Valsiner (op.cit.) y nos lleva a afirmar que el contexto influye no solamente en los sentidos que le damos al mundo, sino también en las definiciones de lo que vale la pena o no ser conocido, aquello a lo que se le presta o no atención, que genera o no curiosidad.

Aun así, el contexto sigue siendo problemático en muchos aspectos y abierto a revisiones conceptuales y metodológicas, especialmente en lo referido a la construcción y el análisis de datos de las investigaciones empíricas que se han propuesto la contextualización de las actividades de los sujetos. Por otra parte, subsisten dificultades en el análisis de contexto por su polisemia y sus usos en diversas disciplinas y corrientes, y por las distintas dimensiones de análisis a las que da lugar. Justamente, el diálogo que se ha emprendido entre las disciplinas pretende contribuir a precisar las caracterizaciones del contexto y establecer sus diferencias en función de la naturaleza de los problemas que se han planteado.

Recibido: 24/7/2016

Aceptado: 16/8/2016

Notas

¹ La antropología posmoderna surgida en la década del 80 llevó al extremo esta concepción interpretativa afirmando que cada interacción social produce un contexto de sentidos tan particular que se vuelve imposible de analizar salvo en la singularidad de cada uno. Así, el contexto se vuelve totalidad nuevamente, pero desde el polo opuesto al funcionalismo descripto más arriba porque el sujeto individual se vuelve epicentro único de generación de sentidos por fuera de toda generalidad social. Esto explica el hecho de que "en lugar de contexto los posmodernos hablan de intertextualidad" (Reynoso, 1991, p.55) aludiendo a lo narrativo de la etnografía como obra literaria más que como escrito científico.

² En este mismo sentido, en el campo de la antropología y la educación, Rockwell (1995 y 1996) propuso el concepto de apropiación, que da relevancia al entramado de sentidos que se construye entre los conocimientos que circulan en un espacio determinado (escuela, familia, etc.) y lo que los sujetos, conscientes o no, hacen con ellos según sus necesidades y posibilidades.

³ Toren denomina "modelo unificado de ser humano" a esta concepción de la mente humana que describe como una existencia intersubjetiva y no una función del cerebro (2012, p. 22).

Bibliografía

- ACHILLI, E. L. (2005) Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- ALTHUSSER, L. (1967) *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, México.
- BOAS, F. (1981) "Curso de antropología general", Boletín de Antropología Americana, 3(2), 149-170.
- BOIVIN, M., ROSATO, A. Y ARRIBAS, V. (2006). Constructores de Otriedad. Buenos Aires: Antropofagia.
- COLE, M. (2003) Vygotsky and Context. Where did the Connection Come From and What Difference Does it Make?, Biennial conferences of the International Society for Theoretical Psychology, Istanbul, Turkey.

- DELVAL, J. (1989) "La representación infantil del mundo social" En: Turiel, E.; Enesco, I y Linaza, J (Comps.) *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328), Alianza, Madrid.
- DOISE, W., MUNGNY, G., & PERRET-CLERMONT, A. N (1975) "Social Interaction and the development of cognitive operations", *European Journal of Social Psychology*, 5 367-383.
- GARCÍA PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2010). "Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños". En Castorina J. A. (coord.) *Desarrollo del Conocimiento Social*, 83-111. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GARCÍA PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2015). "El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología". *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 865-877.
- GARCÍA-PALACIOS, M., HORN, A. & CASTORINA, J. A. (2014) Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología*, 36, pp. 211-239
- GARCÍA PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 865-877.
- GEERTZ, C. (2001) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- GOEDLIER (1974) *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*, Siglo XXI editores, México.
- HIRSCHFEL, L. A. (2002) "¿La adquisición de categorías sociales se basa en una competencia dominio-específica o en transferencias de conocimientos?" En: Hirschfel, L. A. y Gelman, S. A. *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen I. Orígenes, procesos y conceptos* (285-328). Gedisa: Barcelona.
- HORN, A. Y CASTORINA, J. A. (2010) "Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales." En: Castorina José Antonio (Coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría (191-214)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KROTZ, E. (1988) "Viajeros y antropólogos: aspectos históricos y epistemológicos de la producción de conocimientos antropológicos", *Nueva Antropología*, 9(33), 17-52.
- LAHIRE, B. (2006) *Espíritu Sociológico*, Manantial, Buenos Aires.
- LAVE, J. (1996): "La práctica del aprendizaje" En: Chaiklin, S y Leave, J (compas) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires.
- MALINOWSKI, B. (2001) *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Ediciones Península, Buenos Aires.
- ORTNER, S. (1984) "Theory in Anthropology since the Sixties", *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-166
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*, Morata, Madrid.
- PIRES, F. (2010) "O que as crianças podem fazer pela antropologia?" *Horizontes Antropológicos*, 34(1), 137-157.
- PSALTIS C, DUVEEN G, PERRET-CLERMONT A-N (2009) "The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development", *Human Development*, 52, 291-312.
- REYNOSO, C. (1991) *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Buenos Aires.

- ROCKWELL, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, FCE, México.
- ROCKWELL, E. (1996) "La dinámica cultural en la escuela". En: Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- SCHAUBER-LEONI, M. L., PERRET-CLERMONT, A. N. & GROSSEN, M. (1992) "The Construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School." In M. V. Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.) *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, 1. Berne: Hogrefe & Huber Publishers
- TOREN, C. (1990) *Making Sense of Hierarchy. Cognition as Social Process* in Fiji, London School of Economics, London.
- TOREN, C. (1993) 'Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind', *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute* 28(3), 461-478.
- TOREN, C. (1994) "On childhood cognition and Social Institutions", *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute* 29(4), 976-981
- TOREN, C. (2012) "Antropologia e Psicologia", *Revista Brasileira de Ciencias Sociais*, 27(80), 21-36.
- VALSINER, J. (2014) "Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its making". In: Cabell, K. & Valsiner, J. (Ed.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*. NY: Springer.
- Diriwätcher, R. (Eds), *Innovating Genesis: Microgenesis and the constructive mind in action*, pp. 39-61. Charlotte, N.C.: Information Age Publishers.
- WINEGAR, L. T. & VALSINER, J. (1992). "Re-contextualizing context: Analysis of metadata and some further elaborations", In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context*, Vol. 2. Research and methodology (pp. 249-266). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates
- WOLF, E. (2005) *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.