

DE LA EPISTEMOLOGÍA A LA PSICOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO Y RETORNO. INTERROGANTES Y LECCIONES DE UN CAMINO CONCEPTUAL¹

Palabras clave: Epistemología, Constructivismo, Psicología del Conocimiento.
Key words: Epistemology, Constructivism, Psychology of knowledge.

El autor nos narra su trayectoria y sus aportes al estudio de la psicología genética, el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales, así como sus consideraciones sobre la epistemología de la investigación en psicología y educación. Se trata del exhaustivo recorrido por una carrera dedicada a la formación en los distintos niveles educativos, la responsabilidad implicada en la tarea de gestión institucional, la constante reflexión sobre saberes e interdisciplinariedad y, con ello, al compromiso social que involucra la tarea de investigación.

■ **José Antonio Castorina**

(UBA, UNIPE y Conicet)

tonocastorina@gmail.com

¹ Editor designado: Raul Carnota

■ INTRODUCCIÓN

Me propongo explicitar, brevemente, algunos lineamientos de mi actividad como docente y -principalmente- como investigador de los procesos de conocimiento, tanto en el campo de la psicogénesis de las ideas sociales de los niños y adolescentes, como en la reflexión acerca del significado, alcance y consistencia de aquellas indagaciones. En estas páginas, como uno más de los colegas que han intentado desarrollar estos estudios en nuestro país, quisiera reivindicar su relevancia y problemática incluidas sus relaciones más o menos conflictivas con

las ciencias sociales, la epistemología, el campo educativo, y hasta con las actuales neurociencias. Y lo que no es menor, quisiera dejar testimonio del rechazo a la "neutralidad" ética y política de la investigación y la defensa del compromiso social de los investigadores -de cualquier ciencia- lo sepan o no. Quisiera mencionar que mi historia debe tanto a mis maestros, mis colegas, mis becarios, como a los docentes de la escuela pública, que creo que hasta ciertos problemas originales y los resultados alcanzados, no fueron solo mi obra personal. Por lo demás, me limitaré a subrayar algunos de los aspectos que creo más

significativos de mi carrera, desde el punto de vista de mi trayectoria a partir de mi entrada a la universidad pública hasta mi jubilación en el Conicet, y aún después. Por otra parte, mi recorrido como académico e investigador -como el de cualquier otro- estuvo enmarcado en los contextos sociopolíticos en los que actué, y que condicionaron lo que pude hacer y lo que no. Además, me propongo reflexionar sobre el significado de la investigación, cada vez más acentuadamente colectiva en nuestras disciplinas humanísticas y sociales; finalmente, quisiera, aunque tangencialmente, referirme a la investigación en la universidad pú-

blica y situarla en el contexto de los problemas que afronta y al pensamiento crítico que nos proponemos reivindicar.

Como un telón de fondo de esta presentación, no puedo dejar de evocar a los pensadores de tan diferente raigambre intelectual que he estudiado más atentamente -con la ilusión de un diálogo secreto- y cuyas obras me han impulsado a formular algunos problemas en el campo de la psicología del desarrollo y el de su epistemología. Ellos han orientado mi derrotero: en primer lugar Kant, Carlos Marx y Jean Piaget, más tarde Lev Vigotsky, Pierre Bourdieu, Gastón Bachelard, Thomas Kuhn y Norbert Elias; y recientemente Denis Jodelet, Gerard Duveen, Jaan Valsiner, y el epistemólogo argentino Ricardo Gómez, entre otros. Y naturalmente, las ideas epistemológicas y de política científica de Rolando García. Pero, sobre todo, estoy en deuda con los investigadores de diversos campos de las ciencias sociales, con quienes intenté dialogar, y con los colectivos de investigación en los que participé. A estos les debo lo mejor de mi ética del trabajo y el origen de muchas de mis ideas.

Esta exposición no exhaustiva de mi trayectoria tiene un orden que me parece justificado al relevar los acontecimientos y episodios que han sido hitos en mi trayectoria de trabajo intelectual: 1) Los años de formación, 2) Un programa de investigación en psicología genética, 3) La revisión del constructivismo, la teoría de las representaciones sociales y el pensamiento de Vigotsky, 4) La psicología genética y las otras disciplinas al estudiar el conocimiento escolar, 5) La reflexión epistemológica sobre la investigación psicológica y educativa, 6) Perspectivas de la investigación en la Universidad y

el Conicet, y 7) El sentido de una trayectoria.

■ LOS AÑOS DE FORMACIÓN

Inicié mis estudios de filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, hacia 1958, donde participé de la vida académica y política con las expectativas propias de la época. Simultáneamente cursé la carrera de Derecho en la misma universidad, hasta abandonarla en 1962, para dedicarme a las cuestiones epistemológicas y filosóficas. La vida de casi todos los compañeros de esos tiempos estudiantiles estuvo fuertemente influida por el episodio de las luchas entre "laica" y "libre", donde hicimos nuestro bautismo político universitario, y adoptamos las ideas de la Reforma Universitaria, que luego reactualizamos en función de los avatares de la historia de los conflictos intra universitarios y los que enfrentaron a las universidades públicas con diversos gobiernos y, en general, con las situaciones de crisis de la totalidad de la educación pública.

Cabe mencionar que en aquellos años la vida académica y estudiantil en la Facultad de Humanidades fue ejemplo de convivencia democrática y de compromiso con la universidad pública de entonces. Por una parte, con los profesores -en una época muy anterior al modelo de la producción sistemática de conocimientos- que eran en su mayoría versados en los temas que enseñaban, escribían poco, pero sostenían con los alumnos una relación de maestro a discípulo que creó un vínculo perdurable con el conocimiento. Por la otra, con compañeros que luego tuvieron extensas y exitosas carreras en diversos campos de las ciencias sociales y las humanidades, y con los que conformamos las agrupaciones

estudiantiles y creamos ámbitos de discusión política e intelectual que prosiguieron por años. Entre muchos otros, menciono a Gladys Palau, filósofa muy notable de la lógica, así como gran docente y funcionaria universitaria; Alfredo Pucciarelli, un sociólogo cuya originalidad en el estudio de la renta agraria y la política argentina contemporánea le valió el premio Houssay a la Trayectoria Científica en 2014; José Sazbon, el más creativo de todos, como filósofo y estudioso de la cultura, diría que fue nuestro mayor mentor intelectual; Nestor García Canclini, filósofo y antropólogo de vasta influencia en el escenario del pensamiento internacional, en los estudios sobre culturas híbridas y procesos de cultura y mercado. Lo característico de aquella generación fue haber unido, en su diversidad de ideas y disciplinas, los compromisos en política universitaria o en el ámbito nacional con los intereses intelectuales que se consolidaban en las carreras académicas y en la investigación. La búsqueda de la coherencia entre los principios y la actividad en la vida académica fue, desde entonces, una constante en nuestras vidas hasta el final.

Luego de mi graduación como Profesor de Filosofía, me inicié como profesor de escuela secundaria hacia 1964, en las playas de Mar de Ajó. Asimismo, lo hice como Ayudante de la Cátedra de Gnoseología en la carrera de Filosofía de la Facultad de Humanidades, cuyo titular fue, primero, Armando Asti Vera, destacado conocedor del pensamiento hindú, y luego Alfredo Piccione, un profesor heideggeriano, cuyo Adjunto, Roberto Walton, era ya por entonces aventajado husserliano. En aquel momento se inicia mi inclinación por los problemas de la teoría del conocimiento, comenzando por el tránsito en el pensamiento dialéctico y su impacto en

el conocimiento científico, particularmente en la versión francesa de Bachelard y Gonthier. Justamente, obtuve una Beca de Iniciación a la Investigación, en la Universidad de La Plata, sobre aquel tema, en 1971. Por esos años tuve acceso a algunas obras de Jean Piaget, quizás el pensador que más influyó en mi carrera como estudioso. A diferencia de otros colegas, mi acceso a este autor no fue a través de la psicología del desarrollo, la más conocida por entonces, sino por su programa intelectual. Este fue un ambicioso ensayo de elaborar una teoría del conocimiento, al que traté de continuar durante mi trayectoria, que se deslizara desde la pura reflexión filosófica hacia los aportes de la investigación científica, particularmente la psicología genética. Mientras trabajaba en la carrera de Filosofía y mis intereses intelectuales se orientaban decididamente hacia los problemas epistemológicos, conocí a un personaje que no puedo dejar de mencionar, decisivo en las vidas de aquella generación: Rodolfo Mario Agoglia, Director del Departamento de Filosofía, luego Decano y en 1974 Rector de la Universidad de La Plata, años más tarde exiliado político. Un filósofo de raigambre hegeliana que pasó del anarquismo al peronismo, y me inició en los primeros trabajos de Habermas sobre conocimiento e interés. Él nos ayudó sin vacilar, incluso a colegas muy distantes de su posición política, a mantener y orientar nuestras carreras en las condiciones muy difíciles de la Universidad bajo la dictadura de Onganía. Tanto su amplitud intelectual como su generosidad son parte de la herencia de aquellos años universitarios. Por su mediación pude iniciar en París, hacia 1972, estudios sobre psicología genética y epistemología, con quien fuera quizás el principal discípulo de Piaget, Pierre Greco, en *L'École Pratique des Hautes Etudes*, junto a Jorge Giacobbe,

compañero de aquella aventura y de toda la vida, miembro del grupo originario de La Plata. Durante mi estadía en la Casa Argentina, en la Ciudad Universitaria, hice amigos de distintos países, cursé seminarios de filosofía en la célebre Universidad de Vincennes, inventada por De Gaulle, luego de mayo del 68, para dejar cierto aire a los rebeldes. Allí cursé brevemente con filósofos como Alain Badiou, cuyo seminario se denominaba Teoría Proletaria del Conocimiento (*pour épater a la academia tradicional*) o Francois Lyotard, y principalmente con el gran semiólogo argentino Luis Prieto, el primer gran intelectual que conocí de cerca. En ese período irrepetible y en varios aspectos increíble, participé fascinado de la bohemia y la cultura de la *rive gauche*, junto especialmente a exiliados españoles del franquismo, y de otros países.

Habiendo aprobado el Primer Año del Doctorado en Psicología, y sin apoyo económico, retorné al país y fui nombrado Profesor Adjunto (a cargo de cátedra) de los cursos de Metodología de la Investigación, en la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, hacia 1973. Por entonces, mi temprana y poco fundada perspectiva epistemológica oscilaba entre la versión francesa, con un aire althuseriano-bachelardiano, y la filosofía de la ciencia normativa del neopositivismo lógico. Hacia 1973, publiqué mi primer trabajo sobre Biología y Conocimiento, en la obra de Piaget (Castorina, 1973).

También fue relevante mi frecuente participación como alumno y parcialmente como docente en el IPSE (Instituto de Epistemología y Psicología) en el barrio de Belgrano de la Capital, donde convergieron varios investigadores del campo psicológico como Emilia Ferreiro y Ce-

lia Jakuvowics, entre otras, Gregorio Klimovsky, el representante más ilustre de la epistemología normativa en el país, y Rolando García, a la sazón presidente del Consejo Tecnológico del Movimiento Peronista y Secretario de Planeamiento en la Provincia de Buenos Aires durante el breve gobierno de Bidegain. Por entonces García era colaborador, como epistemólogo, en el Centro de Epistemología y Psicología Genéticas que dirigía Piaget en Ginebra. Con ellos pude aprender la investigación en psicología genética, así como las discusiones en la epistemología o la política científica en aquellos duros tiempos. Para mi sorpresa, fui nombrado Profesor Adjunto de la cátedra de Psicología Genética y Teoría de la Inteligencia en la Facultad de Filosofía y Letras, cuya titular era Emilia Ferreiro y el profesor Asociado, Rolando García. Esa experiencia se extendió entre mayo y noviembre de 1974, cuando la misión Ivanisevich intervino la UBA.

Cabe mencionar que hacia 1973, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación abrió el doctorado en Epistemología, dirigido por Gregorio Klimovsky, en el que me inscribí y cursé con varios de los compañeros de la facultad, y de la UBA. Entre otros seminarios de historia de la ciencia y lógica superior recuerdo con mucho afecto y agradecimiento el dictado por Klimovsky sobre el teorema de Godel, que llegó a ser célebre por su lucidez y profundidad. Creo que nunca en mi vida sufrí tanto como para entender sus notables disquisiciones filosóficas ante cualquier demostración, y luego estudiando para el examen final. Recuerdo la intervención psicoanalítica de Gregorio cuando me vio llegar al examen: "Castorina, toda la culpa es mía".

Cuándo la intervención llegó a la Universidad de La Plata, a fines de

1974, el doctorado desapareció, y yo también fui separado de mi cargo en la facultad. Por su parte, el IPSE debió cerrar hacia fines de 1975 ante el riesgo de la represión policial y de las tres A. La salida del país, generada por la represión, de tantos colegas, amigos, profesores y autoridades universitarias, dio también inicio a lo que se llamó el exilio "interno", entre quienes nos quedamos, hasta prácticamente 1983. Durante ese sombrío periodo, además de vivir con tareas no académicas, o de enseñar en la escuela privada, me dediqué principalmente a dirigir grupos de estudio -en la cultura *underground* de Buenos Aires- como tantos otros psicoanalistas, semiólogos, filósofos, pedagogos o historiadores del arte. En aquella cultura fue una destacada figura Gregorio Klimovsky. En mi caso, reuní en mi casa a psicopedagogos, psicólogos y docentes, para leer y discutir textos de Piaget y de los autores que intentaron utilizar sus ideas en el campo educativo. Hacia 1982 publiqué con Gladys Palau mi primer libro, la *Introducción a la lógica operatoria* de Jean Piaget, por Paidós, escrito en un total aislamiento institucional, pero gracias al cual pudimos dar por entonces un sentido intelectual a nuestra vida. Más adelante, juntos reflexionamos sobre el alcance de los modelos lógicos en psicología (Castorina y Palau, 1984) y sobre la situación de la epistemología genética en el pensamiento contemporáneo (Castorina y Palau, 1986). Durante aquellos años, con Horacio Casávola, un biólogo desplazado de Ciencias Exactas, Alicia Lenzi y Susana Fernández, que habían participado de las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre lectoescritura, iniciamos algunos estudios sobre los errores en la formación de ideas en los niños, y nos interesamos en la enseñanza de las ciencias para niños, aprendiendo con Hilda Weissman y Alfredo D'Alessio, entre otros colegas. Ade-

más, comencé con Casávola y Raúl Gagliardi, otro biólogo interesado en la teoría evolutiva, luego exiliado en Suiza y retornado al país en la década de los '90, las discusiones sobre el significado epistemológico de las ideas de Piaget sobre la fenocopia evolutiva.

En mi vida intelectual, aun dentro del proceso militar, le debo mucha de mi formación en la filosofía de la ciencia a la Maestría en Filosofía, que se dictó por única vez en SADAF (Sociedad Argentina de Análisis Filosófico) de 1981 a 1983, avallada por la Sociedad Internacional de Sociedades de Filosofía. Ello, a causa de la frecuentación con grandes profesores, desde Eduardo Rabossi y Tomás Moro Simpson, a Raúl Orayen, Klimovsky, incluida Gladys Palau, con quienes adquirí algo de la disciplina de la argumentación filosófica y la discusión sistemática de las ideas. Mi tesis, defendida en 1986 y dirigida por Eduardo Rabossi, versó sobre "Un examen del innatismo de Chomsky, a partir de la polémica con Quine".

Por fin, con el retorno de la democracia y de tantos amigos del exilio exterior, asumí en 1984 como profesor Titular de Psicología y Epistemología Genética en la carrera de Psicología de la UBA. Y, en 1985, como Profesor Adjunto de la cátedra de Psicología General en la Facultad de Filosofía y Letras, cuyo titular era Enrique Butelman, un destacado psicólogo social e iniciador de la Editorial Paidós. En ambas cátedras obtuve la titularidad por concurso, a comienzos de los noventa, y más tarde los renové. Durante estos años, se incrementaba el proceso de institucionalización de la actividad académica y, hacia fines de los ochenta, se iniciaron los programas de investigación, los proyectos UBACyT, en la Universidad de Buenos Aires.

■ UN PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA GENÉTICA

Hacia 1988, junto con Alicia Lenzi, profesora Adjunta de la cátedra de Epistemología y Psicología Genéticas, Beatriz Aizenberg y otros colegas de la cátedra -y al amparo del programa de los subsidios UBA-CyT- dimos comienzo al estudio de los conocimientos infantiles sobre la sociedad.

Algunos de los interrogantes que atravesaron las distintas investigaciones de las que he participado, desde 1988, tienen que ver con la teoría y la investigación empírica en la psicología de los conocimientos sociales. Ante todo: ¿Cómo se produce el conocimiento social de los niños referidos a la autoridad política, o escolar, a las ideas morales, el derecho a la intimidad, o la historia? Más recientemente, ¿Es posible situar la psicogénesis de esos conocimientos en un contexto de prácticas sociales? Y más significativamente: ¿De qué manera la participación de los niños en prácticas sociales, y en las que a su vez se apropian de representaciones sociales, interviene sobre su actividad de elaboración conceptual?

Quiero señalar que la particularidad de mi contribución a la mayoría de los estudios fue solo parcialmente empírica, aunque esto fuera el apoyo decisivo de la teorización. Durante más de treinta años, mi tarea y la orientación de los trabajos de investigación fueron de naturaleza epistemológica, aunque no fueran considerados como tales por muchos colegas de este campo. De este modo, me he preguntado: ¿En qué sentido aquellas indagaciones modifican las tesis constructivistas del conocimiento? ¿Cómo renovar el punto de vista constructivista para estudiar el cambio conceptual

de los conocimientos sociales? ¿Por qué los problemas epistemológicos son parte de la propia investigación en psicología y las ciencias sociales? ¿De qué modo las concepciones del mundo intervienen en las investigaciones? ¿Y de qué modo lo hacen sobre el conocimiento de los sujetos?

Debo decir que por un largo período histórico las indagaciones de los psicólogos piagetianos se ocuparon de la construcción de nociones sociales, entendida como un proceso de dominio general, puramente individual, que tiene lugar en un sujeto solitario y que sigue una secuencia universal de desarrollo. Incluso, esta perspectiva llevó a que se plantee, por ejemplo, un isomorfismo entre el desarrollo del pensamiento operatorio y el social o moral, tal como lo formuló, entre otros, Kohlberg. Recientemente, se han producido modificaciones en los estudios de la psicología del desarrollo y de la corriente genética o constructivista, dando lugar a un consenso acerca del modo en que el contexto cultural es constitutivo de la construcción cognoscitiva. Ahora bien, el enfoque que ha orientado a nuestro equipo de investigación en la UBA ha sido ahondar en la intervención de las prácticas sociales -embebidas en la cultura- sobre la construcción individual de los conocimientos, formulando diferentes tipos de argumentos. En algunos casos, logrando probar empíricamente una tesis central: las prácticas sociales son constitutivas de la propia actividad cognitiva de los sujetos y la condicionan. Considerar a las prácticas sociales como restricciones a la construcción de conocimientos sociales implica afirmar que no son exteriores ni simplemente se suman a la elaboración, sino que la hacen posible, en su propia existencia.

Justamente, pude avanzar en estas preocupaciones, siempre dentro de un trabajo colectivo en los equipos que participé, gracias a mi ingreso a la carrera de investigador en Conicet, como Investigador Independiente en 1989. Debo decir que las comisiones de entonces y el Directorio me incorporaron a la institución, teniendo ya 49 años de edad, sin disponer de antecedentes muy relevantes en la investigación, y mucho menos con las publicaciones que lo justificaran. Creo que primó el reconocimiento democrático de mi trayectoria académica y los avatares de quienes no pudimos continuar nuestra carrera durante el proceso militar. Pude entonces sostener la continuidad en la investigación y darle el giro o la orientación más cercana a mi interés original.

Con respecto al comienzo de las investigaciones, cabe hacer algunas aclaraciones conceptuales y metodológicas, para interpretar su significado y alcance:

En primer lugar, con Alicia Lenzi y Susana Fernández, inicié estudios sobre el método clínico en la investigación de los conocimientos infantiles, en base a las elaboraciones ya clásicas, pero dando nuestro propio sesgo, en función de la especificidad de las indagaciones de que participábamos (Castorina, Lenzi y Fernández, 1990).

En segundo lugar, tales indagaciones se referían a problemas no estudiados o recién iniciados en la literatura de la época. Por un lado, cómo piensan los niños la legitimidad y el origen de la autoridad política, tanto las funciones del presidente como los límites de su accionar; por el otro, cómo piensan la autoridad escolar, su estructura, el significado y alcance del mando de la directora, por qué deben obe-

decerla, etc. (Castorina y Aizenberg, 1990; Castorina y Lenzi, 2002).

En tercer lugar, la naturaleza de las preguntas que formulamos nos condujo a cuestionar duramente los estudios meramente descriptivos de las ideas infantiles, y a establecer relaciones por entonces inéditas tanto entre el sujeto y el objeto de su conocimiento, como entre el desarrollo de las ideas infantiles y la constitución del conocimiento de las ciencias sociales. Sobre todo, mi preocupación era estrictamente epistemológica: cómo dar cuenta de la "tensión" entre la construcción infantil de ideas originales y las condiciones de su práctica social, fuera y dentro de la escuela; cómo elaboran los niños nociones que no provienen de los adultos, aun siendo el blanco de la acción (Castorina, 1990; Castorina y Lenzi, 2002).

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, empecé a transitar el camino de una revisión de los estudios clásicos en psicología genética sobre la conformación de las nociones sociales en niños y adolescentes, lo que implicaba reconsiderar los conceptos básicos: desarrollo, restricciones, conocimiento de dominio, especificidad del conocimiento social, universalidad o contextualidad de los conocimientos. Las inquietudes mencionadas y las elaboraciones - tanto con otros colegas como individuales- se volcaron en muy diversos artículos, en publicaciones nacionales e internacionales, así como en la presentación de ponencias y conferencias en numerosos congresos. Estos trabajos fueron compartidos -con diferente grado de participación- con G. Faigenbaum, F. Clemente, R. Kohen y M. Zerbino, M. Helman, entre otros, hasta el 2005 (Castorina y Faigenbaum, 2003). Y más tarde con A. Barreiro, M. García Palacios y A. Horn, como veremos.

Quiero mencionar especialmente la invitación de Rolando García para participar en dos pasantías de investigación en el CINVESTAV de México, en la Sección de Metodología y Epistemología de la Ciencia. Pude allí aprender, discutir y ahondar en las ideas que había elaborado con mis colegas, entre 1992 y 1994. En base a dichos estudios y gracias a la Beca Jean Piaget, concedida por concurso a investigadores del Tercer Mundo en ciencias humanas y educación, otorgada por el *Bureau International d'Education* (BIE) y el Gobierno de Suiza, pude escribir -en Ginebra- mi tesis doctoral: *Algunas tesis constructivistas para interpretar indagaciones psicogenéticas sobre nociones sociales*. Esta fue presentada a la Universidad Federal de Porto Alegre, y recuerdo con gran afecto que los colegas brasileros presentes -y con quienes había compartido muchas discusiones y otras actividades académicas- entonaron al comenzar la defensa una zamba y un tango. Corría el año 1997 y, por entonces, yo tenía 57 años, una edad en la que hoy la vida académica de los investigadores está en plena madurez. Y en base a las tesis allí desplegadas, participé en 1999 del 29° *Simposium* de la *Jean Piaget Society* (México DF), exponiendo sobre la especificidad de los conocimientos sociales. Luego, con el equipo de investigación avanzamos en la identificación de los procesos que la caracterizan (Faingenbaum, Castorina y Clemente, 2007) y comenzamos a esbozar la tesis del impacto de los presupuestos filosóficos en la propia obra de psicología moral de Piaget.

En el 2000, fui invitado a discutir temas epistemológicos sobre la base del proyecto de investigación "Problemas teóricos a partir de indagaciones psicogenéticas" en los *Archives Jean Piaget*, de la *Université de Genève*. Por lo demás, fueron publicadas las investigaciones en

colaboración con Alicia Lenzi, apoyadas con un subsidio de UBACyT (Castorina y Lenzi, 2002). Planteamos una "tensión constitutiva" entre el polo de la actividad constructiva y el de sus condiciones restrictivas, dado que ambos no podían ser concebidos de manera independiente. En este sentido, la participación de los niños en prácticas escolares enmarcaría de un modo particular la adquisición personal de la idea de la estructura de la autoridad escolar. Debo mencionar también mi participación como representante de la UBA en los Proyectos Alfa, exponiendo en los debates sobre problemas en la investigación del cambio conceptual (Madrid, 1998) y sobre el sentido común, enfocados desde la psicología y la filosofía (Bariloché, 1998). Aunque ya había compartido preocupaciones con mi querida amiga y principal psicóloga del desarrollo del país, Nora Scheuer, a partir de este evento nuestra colaboración se intensificó hasta hoy.

Hacia 2003, participé en los inicios de la indagación de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad, junto con Mariela Helman, cuya peculiaridad era atender a las relaciones entre la producción de ideas y los contextos históricos (a partir de la Declaración de los Derechos de la Infancia, por UNESCO, en 1989) así como a las prácticas escolares de disciplinarización de los niños. Esta línea se ha extendido hasta el presente, con numerosos artículos y capítulos de libro, especialmente con la colega mencionada y Axel Horn, quien obtuvo su doctorado bajo mi dirección y con dicha temática en 2014. Claramente, en estos estudios se confirmó y precisó la naturaleza de las articulaciones entre el polo de la actividad constructiva y sus condiciones sociales restrictivas. En este sentido, la participación de los niños en prácticas escolares o las vinculadas con las redes sociales

enmarcaría de un modo particular la adquisición personal del derecho a la intimidad (Horn, Helman, Castorina y Kurlat, 2013).

■ LA REVISIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO, LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y EL PENSAMIENTO DE VIGOTSKY

Mis principales intereses epistemológicos han sido las cuestiones referidas a las modificaciones que la investigación empírica y las reflexiones meta teóricas iban operando en las tesis constructivistas. Estas orientaban y a la vez se derivaban, parcialmente, de los estudios psicogenéticos sobre conocimientos sociales. A lo que también se añadían mis preocupaciones sobre los procesos de aprendizaje y las prácticas educativas. En primera instancia, me interesé en la comparación epistémica del programa originado por Piaget con la escuela socio-histórica de Vigotsky. Intenté cuestionar las versiones *standard* que los contraponía sin remedio, buscando en una perspectiva de conjunto para orientar las investigaciones y, en ciertas tesis básicas, la posibilidad de hacerlas compatibles. En esta dirección escribí numerosos trabajos, particularmente un libro, junto a Emilia Ferreiro y Delia Lerner en 1996 (Castorina y otros, 1995) sobre el debate de piagetianos y vigotkianos, y otro con Ricardo Baquero, sobre los rasgos propios que adopta la dialéctica en ambos autores (Castorina y Baquero, 2005). Estas reflexiones culminaron en una conferencia pronunciada en el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Facultad de Humanidades de la UNAM, invitado por Rolando García. Allí defendí la tesis de una complementariedad entre los programas de Piaget y de Vigotsky en base al enfoque dialéctico. Esta filosofía impactó tanto en la metodología de la investigación como en la teoría ex-

plicativa de los autores, lo que justificaba esa compatibilidad sin diseñar las evidentes diferencias. De ahí la propuesta de actividades compartidas entre los investigadores de esos enfoques para reinterpretar el conocimiento escolar, discutida en diversos ateneos y congresos internacionales. Incluso tuve el privilegio de discutir en 2017 en la Universidad de Rosario con J. P. Bronckart, un muy destacado pensador vigotskyano formado en Ginebra con Piaget, claro que sin mucho éxito de mi parte. Pero sobre todo, propuse enfocar dicha relación, sin afanes de erudición, desde la actualidad de los problemas de investigación (como *auctores*) para interpelar sus diferentes contribuciones, en campos como la psicología del desarrollo, los procesos de aprendizaje o sus impactos en la educación (Castorina y Baquero, 2005; Castorina, 2008).

Por otra parte, desde mediados de los noventa, dirigí algunas tesis de becarios, alumnos de maestría y de doctorado, que me introdujeron al estudio de la teoría de las representaciones sociales, fundada por Moscovici, y ampliamente consolidada hoy como programa de investigación. En primer lugar, la tesis de maestría y doctorado de Carina Kaplan sobre representaciones sociales (en un enfoque más bien sociológico) de maestros acerca de la inteligencia de sus alumnos (Castorina y Kaplan, 1997). También colaboramos en estudios sobre la violencia simbólica en la escuela, ocupándome principalmente de las cuestiones conceptuales de su definición en la investigación (Castorina, 2006). Debo añadir que invitado por esta colega, participé desde 2005 al 2009 en el Simposio Internacional Proceso Civilizador, dedicado a la obra de Norbert Elias, publicando trabajos sobre los aspectos epistemológicos de la teoría de las configuraciones y

sobre sus relaciones con la obra de Piaget (Castorina, 2011b).

Y muy particularmente, debo mencionar a Alicia Barreiro, a quien dirigí en tesis de maestría y luego de doctorado, así como en su investigación posdoctoral y en su ingreso como Investigadora Asistente al Conicet. Desde 2001 establecí con ella una extensa y fructífera colaboración intelectual, hasta hoy, testimoniada en diversos trabajos dedicados, ya sea a aspectos conceptuales de la psicología genética, como a la concepción de desarrollo subyacente a los estudios sobre juicio moral (Barreiro y Castorina, 2012a, b) o su vinculación con la teoría de las representaciones sociales, aspectos conceptuales específicos de esta teoría (Castorina y Barreiro, 2021). En particular, desde 2008, la colega produjo un amplio espectro de indagaciones empíricas acerca de los procesos de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo y sus relaciones con las representaciones sociales de la justicia y el castigo, en niños y adolescentes de nuestro país. Tales estudios (solo cito uno, entre otros publicados juntos: Barreiro y Castorina, 2015), nos permitieron hacia 2014 identificar inferencias dialécticas de los sujetos en la formación de nuevas ideas, una implementación original de ciertas tesis de Piaget (Barreiro y Castorina, 2018). Aquellas inferencias dialécticas, de gran potencialidad para la investigación, nunca llegaron a interesar a los psicólogos del desarrollo. Por mi parte, y en paralelo, me esforcé por situar a las inferencias dialécticas en el campo más amplio del pensamiento actual acerca de la categoría. Me dediqué a examinar la categoría de "dialéctica", en base a estudios del desarrollo, y defendí que no es única, sino que varía en función de la naturaleza del problema estudiado, rechacé su carácter a

priori, tanto como su incondicionalidad (Castorina y Baquero, 2005).

En 2016 publicamos un trabajo introduciendo la tesis de una construcción social de la nada, de la "presencia de la ausencia" en el proceso de construcción sociogenética de las representaciones sociales, como por ejemplo de la justicia (Barreiro y Castorina, 2016). Ella también estudió la negación de la responsabilidad del Estado argentino en el proceso histórico conocido como la Conquista del Desierto, por jóvenes pobladores del sur de la Provincia de Buenos Aires (Barreiro, Castorina y Van Alphen, 2017). Estos estudios de Barreiro y las reflexiones comunes nos permitieron asociar con mayor precisión la génesis de las representaciones sociales con las relaciones de poder. Por mi parte, y de acuerdo con mis preocupaciones, intenté producir argumentos epistemológicos para defender una relación de compatibilidad y de estrecha relación entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología piagetiana "revisada". Básicamente, busqué justificar su colaboración, que ya estaba en curso en las investigaciones mencionadas, en congresos internacionales y publicaciones en *Papers on Social Representations*, (2010a; 2017a) la revista que expresa el estado actual de esta corriente internacional.

Finalmente, quiero mencionar a Mariana García Palacios, a quien dirigí en su tesis de licenciatura en Antropología, hacia 2001, y luego como becaria doctoral del Conicet, en 2006. La integración de esta destacada colega al equipo de UBACyT permitió la realización de un fructífero intercambio intelectual entre psicólogos genéticos y antropólogos. Algo semejante sucedió con Paula Shabel. Dicha colaboración permitió reconsiderar al método

clínico y discutir el rol de los contextos en la construcción cognitiva, también dio lugar a una creciente diversificación disciplinar y enriquecimiento del equipo UBACyT (Palacios y Castorina, 2014; Palacios, Horn, Shabel y Castorina, 2021). Este se compone hoy de sociólogos, antropólogos, psicólogos sociales y del desarrollo, especialistas en educación, y otros colegas con intereses epistemológicos. Entre otras publicaciones que testimonian los avances de la producción colectiva del equipo UBACyT, en su diversidad, destaco las más recientes (Castorina, 2010c; Castorina y Barreiro, 2021).

■ LA PSICOLOGÍA GENÉTICA Y OTRAS DISCIPLINAS SOBRE EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Antes que un investigador -en sentido estricto- sobre problemas educativos he sido un formador de docentes y alumnos en la escuela secundaria y en la universidad (grado y posgrado). Es decir, he dedicado muchos años a la enseñanza y mucho después me ocupé de buscar las implicaciones de la psicología del desarrollo y el aprendizaje, en su versión constructivista, para el campo educativo. Bajo esta perspectiva, participé en investigaciones dirigidas a comprender la elaboración de las ideas previas de los alumnos, que disponen al momento de apropiarse del “saber a enseñar” particularmente en los conocimientos sociales e históricos. Y muy especialmente, intenté analizar las modificaciones en el núcleo de la psicología constructivista, con el fin de que la volvieran pertinente para estudiar el conocimiento que se adquiere en la escuela (Castorina, 2003).

En la línea de articular los estudios de psicología con la enseñanza de la historia, he colaborado como investigador en diversos PICT dirigidos por Mario Carretero desde 2007

(FLACSO) y hasta un último iniciado en 2021, dedicados al estudio de la enseñanza de la historia, desde la perspectiva de la “historia oficial” internalizada por los jóvenes, hacia una visión crítica. Es decir, principalmente, las formas que adoptan las ideas de los jóvenes al incorporar la representación de la identidad nacional, y luego acerca de la conquista del desierto. Aquí también, los estudios fueron integrando las versiones de la historia, la psicología cultural y la teoría de las representaciones sociales. Con Carretero y Leonado Levinas trabajamos el cambio conceptual del conocimiento histórico en el *Handbook of Conceptual Change*, coordinado por Stella Vosniadou (Carretero, Castorina y Levinas, 2013). De modo semejante, avanzamos en el análisis del sentido de las narraciones en la comprensión del conocimiento histórico, e hice yo algunas contribuciones al respecto (Castorina, et al, 2015).

Por otra parte, he argumentado contra la implementación “aplicacionista” de la psicología genética al campo educativo, atendiendo especialmente a su simplificación y distorsión epistémica. Además, advertí su doble cara: como problema epistemológico y como una cuestión de las relaciones sociales de fuerza en la investigación. Luego, avancé sobre el aplicacionismo de otras disciplinas al campo educativo y participé en el debate, en universidades y otros centros educativos, acerca de las relaciones entre constructivismo, didácticas y psicología. En esta misma dirección, ante la expansión de los estudios y aplicaciones mediante paquetes educativos de las neurociencias a la enseñanza, participé en discusiones con becarios de Conicet, neurocientistas y docentes. En diversas publicaciones intervine “epistemológicamente” sobre el campo, elucidando los problemas

filosóficos involucrados: las falacias y los errores conceptuales, así como la filosofía naturalista y reduccionista, tanto como el experimentalismo metodológico (Castorina, 2016b). Este enfoque dominante en el mundo neurocientífico ha orientado su implementación a la educación y la salud mental (Ferreira y Castorina, 2017). Además, ello puso de relieve la hegemonía de una disciplina, que obtura los necesarios ensayos de trabajo conjunto con otras para comprender el aprendizaje. Ahora bien, las ideas de Rolando García acerca de la investigación interdisciplinaria, y sus fundamentos epistemológicos para construir “sistemas complejos” (García, 2006) me permitieron -a propósito de aquellas críticas- proponer un programa de colaboración entre la psicología del desarrollo y el aprendizaje, las neurociencias y las disciplinas educativas (Castorina, 2016b). Se trata de una opción alternativa al reduccionismo, en base a un marco epistémico dialéctico que debiera presidir las indagaciones, sobre el que volveremos (Piaget y García, 1982; Castorina, 2016b; 2020a).

Por otra parte, mis preocupaciones sobre la teoría del desarrollo, incluso sobre su compatibilidad con la teoría de las representaciones sociales, me llevaron a preguntarme por las condiciones de la implementación de ambas en la educación. Básicamente, de qué modo intervienen las representaciones sociales en los procesos de aprendizaje y cuáles son las cuestiones metodológicas e interconexión con las didácticas disciplinares que se plantean (Castorina, 2017b). Incluso nos interrogamos con Barreiro acerca del modo en que se utilizó la teoría de las representaciones sociales por parte de los docentes y los investigadores en educación (Castorina y Barreiro, 2012)

Finalmente, desde 2016, y como profesor titular y Director de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE), he participado de investigaciones sobre didáctica profesional y los procesos cognitivos implicados en la resolución de cuestiones profesionales. Los investigadores del campo psicoeducativo hemos aprendido que los docentes no son simplemente objetos de los conocimientos académicos, para convertirse en sus sujetos. Por el contrario, pueden desempeñar un rol activo y decisivo, debido a la posición que ocupan en el sistema educativo. Ellos son interlocutores privilegiados, en primer lugar porque se interrogan y producen conocimiento reflexivo sobre sus prácticas, lo que puede ser promovido para mejorar la actividad de enseñanza. De ahí los desafíos intelectuales para los investigadores académicos (Castorina y col., 2020).

Justamente, he coordinado desde 2016 con una gran didacta e intelectual de la educación y reciente amiga, Patricia Sadovsky, un seminario con participantes que pertenecen a diversos campos disciplinarios para avanzar en el análisis de los saberes involucrados en las prácticas educativas, en la UNIFE. Muy especialmente, se destaca el diálogo abierto alcanzado y la producción de un libro que lo testimonia. En éste he colaborado con trabajos realizados con la colega acerca de la diversidad e interacción de diferentes saberes en la práctica educativa y, sobre la intervención de valores políticos y éticos en la investigación didáctica (Sadovsky y Castorina, en prensa; Castorina y Sadovsky, en prensa). Por último, dicho seminario ha producido últimamente un documento que analiza la producción de conocimiento por parte de los docentes a partir de la experiencia vivida en la pandemia. A este respecto hemos

elaborado con Sadovsky un trabajo acerca del proceso de conocimiento y reconstrucción conceptual que se abre a partir de aquella experiencia (Sadovsky y Castorina, 2020)

■ LAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LAS INVESTIGACIONES

Algunas de mis preocupaciones epistemológicas ya han sido comentadas, y han presidido mi contribución a la investigación en psicología del desarrollo, desde mi perspectiva hoy asociada con la teoría de las representaciones sociales, así como a sus relaciones con las prácticas educativas. El estudio más amplio y riguroso pretendió, desde 2005, justificar ante todo el análisis conceptual como partícipe de las investigaciones, en diálogo con los otros componentes: la construcción y análisis de los datos, y la producción de teoría psicológica. Su interacción dialéctica ha posibilitado las grandes obras en las ciencias humanas y sociales, en este caso las investigaciones del desarrollo cognitivo. Por otra parte, he sostenido que en el análisis de los conocimientos científicos no es suficiente analizar la estructura lógica de las ciencias, hay que indagar las condiciones sociales de la práctica científica. En tal sentido, es crucial la explicitación de los supuestos ontológicos y sociales. Desde 2005 he expuesto y debatido mis ideas con colegas del mundo de la filosofía de la ciencia, en las Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia, organizadas por la Universidad de Córdoba. Otro tanto, en las Jornadas de la Asociación de Filosofía e Historia de la Ciencia del Cono Sur, así como en los Congresos de la Asociación Filosófica de la República Argentina.

En segundo lugar, y creo lo más relevante de mis modestas contribuciones, al estudiar la investigación

en psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales, me ocupé del concepto de “marco epistémico”, elaborado por Piaget y García (1982) y reformulado por este último (2001 y 2006). Por una parte, buscando especificar y precisar su modo de intervención (como el “sentido común” académico) en el proceso mismo de investigación, condicionando -sin determinar- la formulación de los problemas, las unidades de análisis o los modelos explicativos. Muy especialmente, he intentado contraponer la “asimilación” de los marcos epistémicos de la escisión y el dialéctico a los procesos de investigación en la psicología del desarrollo, en sus diversas orientaciones (Castorina, 2020a). Argumenté en favor de las ventajas del enfoque dialéctico de base, para posibilitar el estudio de la construcción de novedades en el conocimiento, en contextos socio-culturales y en prácticas sociales (Castorina, 2010b).

Además, algunas de estas reflexiones fueron compartidas y enriquecidas al dirigir la tesis de doctorado en epistemología de Gastón Becerra (UNTREF), a lo largo de sus becas doctorales y hoy como Investigador Asistente del Conicet. Primeramente, indagando las diferencias y semejanzas del marco epistémico con la categoría de “paradigma” formulada por Kuhn (Becerra y Castorina, 2015; Castorina, 2019; Becerra y Castorina, 2021). En segundo lugar, y sobre todo, hemos extendiendo y diversificado el concepto de marco epistémico, utilizado centralmente por García para estudiar la historia de la ciencia y para orientar la investigación interdisciplinaria (Piaget y García, 1982). Por un lado, hacia su intervención en el propio desarrollo infantil de las ideas, un horizonte de significados sociales que condicionan la formación de nociones en los niños (examinado por Barreiro y

Castorina, 2017; Becerra y Castorina, 2021); por el otro, hacia la intervención de los marcos epistémicos en las investigaciones en psicología del desarrollo y psicología social (Castorina, 2019; 2016a; Castorina, 2002; Castorina, 2020). Estas ideas fueron expuestas en el homenaje que se rindió a García en 2018, en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, Facultad de Ciencias y Humanidades, UNAM, luego publicadas (Castorina, 2019)

También he planteado -siguiendo a la filosofía post positivista- una crítica al dualismo entre hechos y valores, propio de la epistemología tradicional, en base principalmente a los argumentos de Putnam y Ricardo Gómez. Y he identificado la presencia de valores no epistémicos, políticos y éticos en el contexto de descubrimiento y de justificación en la investigación psicológica y educativa. Particularmente, su intervención en la investigación de las representaciones sociales (Castorina, 2016b), de las teorías del desarrollo (Castorina, 2020) y en la didáctica de las matemáticas (Sadovsky y Castorina, en prensa). Estos valores son parte central de los marcos epistémicos, y su crítica forma parte de la constitución de una objetividad no representativa, en línea con la epistemología feminista.

Por último, he argumentado para justificar las indagaciones conjuntas de la psicología de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo, en base al marco epistémico relacional común (Castorina, 2010; 2017). Parafraseando a Hegel, "todo lo real es racional", lo que existe en el mundo social, incluido lo psicosocial, son relaciones entre fenómenos. He rechazado cualquier tipo de dualismo entre individuo y sociedad, conocimiento y cultura, o sujeto y objeto, mostrando la fertilidad del enfoque dialéctico.

Últimamente, he tratado de utilizar para los conocimientos sociales de la psicología del desarrollo, el presupuesto sistémico de una triangulación Ego- Alter- Objeto, propuesta en la teoría de las representaciones sociales, y en la reciente psicología del desarrollo (Castorina, 2014). Y he discutido la pertinencia del concepto kuhniano de paradigma para dar cuenta de la constitución y funcionamiento de la teoría de las representaciones sociales (Castorina, 2020b).

Por último, me interesaron las cuestiones epistemológicas en las teorías del cambio conceptual, que parece ocurrir en los alumnos, bajo ciertas condiciones, y desde sus conocimientos previos hacia el saber a enseñar. Principalmente, argumenté para rechazar el aplicacionismo de la filosofía de la ciencia kuhniana como modelo para las teorías del cambio conceptual, pero a la vez para justificar su colaboración, e indagando el impacto de los presupuestos ontológicos y epistemológicos, incluidos los valores no epistémicos, sobre las investigaciones. Una buena parte de los trabajos más recientes han sido en colaboración con Alicia Zamudio, una destacada colega del mundo educativo y epistemológico, a quien dirijo en el Doctorado de Epistemología e Historia de la Ciencia, en UNTREF. (Castorina, 2012; Zamudio y Castorina, 2019; Castorina y Zamudio, 2020c).

■ LA POLÍTICA CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD Y EL CONICET

Me permito mencionar mis actividades en la gestión de la investigación en la universidad y el Conicet, porque considero relevante que un investigador se sitúe en un plano político-institucional. Hacia 1988 fui nombrado Subsecretario y en 1990 Secretario de Investigaciones de la

Facultad de Psicología de la UBA, hasta 1998. Durante esta etapa se gestionaron las becas de estudiantes y graduados, se promovió la formación de los equipos de investigación de las cátedras de la facultad, se inició el Anuario de Investigaciones, y se realizaron los primeros congresos de investigación. En un período, tuve el honor de participar en la discusión y aplicación del Programa de Ciencia y Técnica, en la gestión de Mario Albornoz en la Secretaría de Investigaciones de la UBA. Fue el testimonio de una política científica democrática, consistente con las condiciones sociopolíticas de aquel tiempo, antes de que el corporativismo y la burocratización echaran raíces en las universidades públicas.

Hacia el 2007 fui nombrado, por concurso, Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), y luego hasta 2015 por re concurso. El centro de mi gestión fue la consolidación de la formación de los becarios, generando exposiciones de avances y discusión de sus tesis, y apostando a la solidaridad en lugar de la competencia como valores de la investigación. Además de ateneos y jornadas de investigadores y presentaciones de tesis, se iniciaron las Jornadas de Investigadores en Formación, en 2011, y que se han mantenido hasta el presente, con el objetivo de producir intercambios con estudiosos del país y de América Latina. El objetivo de mi gestión fue contribuir tanto a la participación democrática de investigadores y becarios en la fijación de la política científica del IICE, como a la formación de jóvenes investigadores que pudieran escapar de la "hiper especialización" promovida por el sistema científico vigente y que eligieran en cambio el compromiso con el sistema educativo. Por lo demás, fui y soy consciente que la universidad pública -en todos lados- es prisionera del corporativismo y

el burocratismo que obstaculizan el cumplimiento y la actualización de los principios de la reforma universitaria, básicamente respecto de sus compromisos con las demandas de la sociedad desigual en que vivimos. Y otro tanto podría decirse de las dificultades que provoca en la gestión democrática de la política científica. (Castorina, 2018a)

Por otra parte he sido miembro de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, del 2007 al 2017, donde he participado de las arduas discusiones sobre los modos de evaluación y formación de los doctorandos, como parte de la política científica de la facultad. Actualmente, soy miembro de la Comisión de Doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencia, en UNTREF, y en Educación, designado por la Universidad Nacional del Comahue.

En lo que atañe a mi tarea como investigador de Conicet, jubilandome como Investigador Principal en 2009, he participado en las comisiones evaluadoras (De Psicología y Ciencias de la Educación) respecto de pares y de becarios, así como de Proyectos de Investigación, y promoción en la carrera del Investigador. Desde 2012 a 2016 fui Miembro de la Comisión Interinstitucional de Elaboración de Criterios de Evaluación en las Humanidades y Ciencias Sociales, en Conicet (CIEHCS), con T. Sirvent, F. Malimacci, R. Guber, y C. Rosemberg, entre varios otros. Produjimos un extenso informe (CIEHCS, 2014) donde se proponen los principales criterios para la evaluación de los investigadores en ciencias sociales, asumiendo la especificidad de esas disciplinas. La comunicación de este documento a investigadores y diversas autoridades del Conicet y Ministerio de Ciencia y Técnica, ha dado lugar a interesantes debates.

Finalmente, he sido designado en 2020 por el Directorio del Conicet para integrarme como miembro de la Red Disciplinar de Investigación Educativa, cuyo objetivo es examinar un área de vacancia de la investigación en el país, sus recursos, prioridades, criterios de evaluación y transferencia. Hacia marzo del 2021 está previsto un informe final.

■ FORMACIÓN DE INVESTIGADORES Y RECONOCIMIENTOS.

En diversos pasajes de esta exposición me he referido a los colegas con quienes compartí investigaciones, a los más destacados o que han tenido relaciones más productivas conmigo. Además, he dirigido a muchos colegas y alumnos, y sin duda aprendí mucho de ellos mientras compartía sus tesis o su actividad en nuestro equipo. Por otra parte, en total he orientado a 15 becarios UBA-CyT y Conicet, 12 tesis de maestrías, 13 de doctorado y 5 becas de postdoctorado. En los equipos que integré, se dio un gran impulso a la formación de sus integrantes, realizando una investigación colectiva y su gestión democrática. La posición colaborativa, las discusiones metodológicas y conceptuales, y muy particularmente las nuevas ideas y problemas, la irreverencia hacia las autoridades intelectuales así como los horizontes de apertura fueron la gran contribución de los jóvenes becarios e investigadores. Quiero expresar mi reconocimiento a quienes comenzaron como alumnos, luego fueron becarios o investigadores de carrera, o profesores universitarios. Ellos han sido mis interlocutores, críticos, colaboradores y compañeros en la aventura de producir conocimientos en distintos campos de conocimiento.

Justamente, los resultados de los trabajos y alguna producción origi-

nal propia fueron reconocidos por diversas instituciones. Entre otros menciono los siguientes reconocimientos: la Universidad de San Marcos (Perú) me nombró Profesor Honorario Permanente, en 2005, por mis trabajos en psicología del desarrollo. En 2006, el Rectorado de la UBA y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA me nombraron Profesor Consulto, renovado en 2014. Y en 2008 el Rectorado de la UBA me hizo un reconocimiento por los premios otorgados por instituciones del exterior. Por su parte, la Fundación Konex me otorgó el Diploma al Mérito, por actividades destacadas en las Humanidades en 1996, en la disciplina Psicología, así como recibí la misma distinción en 2006 y 2016. En 2014 la Universidad Nacional de Rosario me nombró *Doctor Honoris Causa*. Y en 2019 el Directorio del Conicet me propuso para la obtención del Premio Bernardo Houssay a la trayectoria como investigador en ciencias sociales.

Finalmente, quiero evocar con emocionado agradecimiento la distinción de Maestro de la Vida, conferido por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en razón de mi extensa trayectoria como docente de capacitación, como asesor en cuestiones del aprendizaje, y por mi compromiso con las luchas de los docentes bajo diversos gobiernos.

■ EL SENTIDO DE UNA TRAYECTORIA

Quisiera, finalmente, interpelar a una larga serie de experiencias educativas y de gestión, indagaciones, escritos críticos, intercambios intelectuales, preguntarme por el sentido de mi trayectoria, si deja alguna lección para mis jóvenes colegas.

Ante todo, nada más alejado de mi historia que considerar a mi modesta obra y mis reflexiones como el producto exclusivo de mi producción personal. Muy pocas de mis reflexiones hubieran sido posibles sin los equipos de los que he participado, ya sea como director, codirector o investigador. Asociado a lo anterior, subrayo la significación -creciente con la edad de los investigadores- del trabajo con jóvenes becarios o investigadores formados o en formación, porque sus irreverencias y audacia han sido cruciales para seguir innovando y no quedar prisionero de formas de pensar e investigar ya consagrados en una trayectoria. De ahí que promoví la horizontalidad de las voces y los argumentos de los participantes de los equipos. La relativa originalidad de lo que he pensado queda íntimamente asociada con otros investigadores, en los diversos equipos de los que participé.

En segundo lugar, intenté impulsar, no siempre con la suficiente fuerza, la excelencia del conocimiento y el compromiso político en la gestión universitaria y en la investigación. Por un lado, gracias a la influencia de la conducta de diversos colegas, especialmente Gladys Palau, cuya coherencia moral y democrática fue una de sus notas destacadas como profesora y funcionaria universitaria. Por otro, he defendido la posibilidad del conocimiento objetivo en ciencias sociales y psicología, si se libera a los investigadores -aunque sea parcialmente- de su determinación inconsciente, en un sentido social. De ahí, la intención de una crítica sistemática del sentido común que alberga toda práctica del conocimiento, y un compromiso con la transformación del mundo como es (Castorina, 2016a; Castorina, 2020c). Muy especialmente, sin las lecturas y debates compartidos con

mis amigos de Humanidades de La Plata, y sin el ejemplo y las ideas de García, Bourdieu y últimamente de Antonio Gramsci, ni siquiera lo hubiera intentado.

En tercer lugar, quizás lo más significativo de mi actividad como investigador ha sido contribuir a plantear algunos problemas, admitiendo que estamos retomando una y otra vez viejos temas, aunque varíen los modos de problematizarlos. En ocasiones llegué a proponer modos de enfrentarlos, siempre con otros colegas, y pude hacerme de algunas convicciones. Las cuestiones que quedan abiertas, entre otras, podrían ser:

a) Acercar la psicología del desarrollo a los estudios culturales y a las ciencias sociales, a los fines de indagar los procesos de construcción individual de conocimientos, en contextos de representaciones colectivas y prácticas sociales. Más, aún propender a situar la investigación psicoeducativa en las humanidades y en el pensamiento filosófico.

b) Asumir la convicción, adquirida duramente en las prácticas de conocimiento, de que las preguntas son mucho más significativas que las respuestas, y ellas no dependen solo de las habilidades de los investigadores, sino de los valores y concepción del mundo que permiten formularlas, como de las condiciones institucionales que las hacen posibles.

c) Problematizar -crucialmente hoy- la constitución histórica del sentido común (Castorina, 2020c) y de la subjetividad social, en un contexto de legitimación o crítica a las relaciones de poder. Particularmente, de qué forma condicionan la formación de conocimientos sociales

en los niños, y cuáles son sus modalidades de intervención en las investigaciones educativas y psicológicas.

d) Proponer la elaboración de una epistemología histórica para estos conocimientos, que reúna consistentemente el análisis conceptual de las tesis y definiciones de una disciplina, en el espíritu de la filosofía analítica, con la explicitación crítica de los marcos epistémicos u otras formas de saber que las condicionan.

d) Avanzar en la cuestión, todavía controversial, de la intervención de los valores éticos y políticas en todos los contextos de la investigación psicológica y educativa, e interrogarse sobre cómo reformular una objetividad intersubjetiva e histórica, opuesta al positivismo y al relativismo.

e) A partir de mi interés por la investigación educativa, particularmente los procesos de aprendizaje de conocimientos, tematizar la investigación interdisciplinaria, que requiere aclaraciones y audaces propuestas. Básicamente, hay que esbozar un sistema complejo, otra vez las tesis de García, aunque con significativas modificaciones a su respecto (Becerra y Castorina, 2021), para explicar la reorganización de los conocimientos en sala de clase. Y para eso, intentar un diálogo igualitario -que será muy difícil- entre neurociencias, didáctica disciplinar, pedagogía, saberes docentes, y las psicologías constructivistas "revisitadas", así como la escuela socio histórica, entre otras.

f) Elucidar las dificultades de la elaboración de una política científica para la Universidad Pública o el Conicet. Respecto de la formación de investigadores, la dificultad en reunir lo que parece tan diferente:

el rigor disciplinario y la creatividad teórica y metodológica, junto con los valores de solidaridad y ciudadanía, o la exigencia de un pensamiento humanístico y político, para repensar su trabajo intelectual, relativamente especializado. En general, se requiere que la discusión de la política científica sea con la participación significativa de los investigadores, particularmente de las ciencias sociales y las humanidades. Todos los integrantes de la comunidad universitaria -desde investigadores hasta profesores y alumnos- pueden interpelar a la institución, ayudarla a pensar sobre sí misma, o cuestionar su funcionamiento cotidiano, con la apertura de nuevos cursos de acción. El problema es cómo construir “nuevos posibles” (García, 2009), es decir, formular un nuevo proyecto de universidad que no resida en su realidad actual, sino reinventar un sentido para la “institucionalidad” que, en buena medida, se ha perdido (Castorina, 2018).

g) Promover la investigación colaborativa, a propósito de la investigación psicoeducativa vinculada con las didácticas disciplinares y recientemente con la didáctica profesional, entre esas disciplinas, y con los actores del sistema educativo. En este sentido, los académicos tienen que asumir una genuina “escucha” de los conocimientos sobre sus prácticas de los docentes en formación y los formados e incorporarlos como una instancia imprescindible para sus investigaciones educativas. Dicho diálogo podría generar un cambio muy sustantivo en el vínculo entre conocimiento y sociedad. Parafraseando a De Souza Santos, los docentes dejan de ser interpelados por la ciencia, para ser sujetos de interpelación a la ciencia.

Por último, más acá del porvenir abierto para las cuestiones planteadas, y de otras en las que he interve-

nido o se ha hecho eco mi historia académica, se trata de mostrar las limitaciones de mi trayectoria. Por una parte, no he tenido suficiente fuerza para sostener el valor del compromiso político articulado con la excelencia académica, un objetivo que nos propusimos juntos, los colegas y amigos de la vieja Facultad de Humanidades de La Plata. Y sobre todo, a pesar de la actividad compartida en los equipos y con otros colegas ha sido incompleta la crítica de las condiciones sociales de mis indagaciones. Particularmente, de mis propias creencias “inmediatas”, de certezas básicas no cuestionadas, que hunden sus raíces en mi pasado intelectual e institucional. Y para el sentido existencial, cuántas amistades y vínculos afectivos se generaron pero no se cultivaron, por el exclusivismo y la desmesura de la vida académica. Esto último es quizás, una lección de vida. Y revisando mi obra, encuentro que durante varios períodos de mi vida académica, la escritura de *papers*, fuertemente promovida por la carrera de investigador, ha prevalecido sobre la genuina producción de conocimientos. Con nostalgia, finalmente, evoco mi deuda con la reflexión filosófica, principalmente como problemática sobre el sentido y el cuestionamiento de la producción de conocimientos. Hubiera podido sostener con mayor amplitud el diálogo crítico de la filosofía con las disciplinas, para enriquecer a estas últimas y para modificarse a sí misma.

■ BIBLIOGRAFÍA

Barreiro, A., Castorina, J. A., & Van Alphen, F. (2017). “Conflicting Narratives about the Argentinean ‘Conquest of the Desert’: Social Representations, Cognitive Polyphasia, and Nothingness”. En M. Carretero, S. Berger and M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical*

Culture and Education (pp. 373-389). London, UK: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-52908-4.

Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2015). “La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia”. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 331-345.

Barreiro, A. & Castorina, J.A (2012a). “Desafíos a la versión clásica del desarrollo en investigaciones sobre el juicio moral. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (4) 471-481.

Barreiro, A. & Castorina, J.A. (2012b). “La investigación psicológica del desarrollo de la justicia: ¿racionalidad immanente o polifasia cognitiva”, *Nuances: estudios sobre Educacao*, Año XVIII, No. 24, 35-54 .

Barreiro, A. & Castorina, J.A. (2016). “Nothingness as the dark side of social representations”. En J. Bang & D. A. Winther- Lindqvist (Eds). *Nothingness* London. UK. Transaction publishers.

Barreiro, A. & Castorina, J.A. (2018). “Procesos constructivos individuales en La apropiación de las representaciones sociales”. En Barreiro, A. *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral*. Buenos Aires: Unipe.

Becerra, G & Castorina, J.A (2016). “Acerca de la noción de “marco epistémico” del constructivismo. Una comparación crítica con la noción de “paradigma” de Kuhn”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* n° 31, vol. 11, 9-28.

- Becerra, G & Castorina, J.A. (2018). "Towards a Dialogue Among Constructivist Research Programs", *Constructivist Foundations*, Vol. 13, 191-201.
- Becerra, G y Castorina, J.A. (2021). "El concepto de marco epistémico: diversidad de aplicaciones y desafíos". En J.A. Castorina y A. Barreiro (editores) *La dialéctica entre individuo y cultura*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 105-128.
- Carretero, M.; Castorina, J.A & Levinas, L. (2013). "Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation: A Theoretical and Empirical Approach", *International Handbook of Research on Conceptual Change*. 2nd Edition. Routledge. UK, 259-277.
- Castorina, J.A (1973). "La teoría biológica en la obra de Piaget". *Revista Tarea*, Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades, UNLP, 120-136.
- Castorina, J.A & Palau, G. (1982) *Introducción a la lógica operatoria de Jean Piaget*. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J.A.; Casavola, H. Lenzi, & Fernández, S. (1984). "El rol constructivo de los errores", en *Psicología Genética Aspectos Metodológicos e Implicaciones Pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 10-28.
- Castorina, J.A. & Palau, G (1984). "Modelos Lógicos y Prueba Empírica", en *Psicología Genética Aspectos Metodológicos e Implicaciones Pedagógicas*, Buenos Aires. Miño y Dávila. 210-230.
- Castorina, J.A. & Palau, G. (1986). "Introducción" a la versión castellana de *Construcción y Validación de Teorías*, de R. García, J.Piaget, A.Apostel y otros, Ed. Paidós. 4-37.
- Castorina, J.A (1990). "Psicogénesis e Ilusiones Pedagógicas", en *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 32-45.
- Castorina, J.A. (2002). "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo", *Psyche*, Universidad Católica de Chile, Volumen 11, No. 2, 15-28.
- Castorina, J.A. (2003). "Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares", *Psyche*. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Chile, Vol. 12, No. 2, 15-28.
- Castorina, J.A. (2006a). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto" (J. A. Castorina y C. Kaplan) en C. Kaplan (Directora) *Violencias en Plural*. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2008). "La dialéctica en la investigación psicológica. Problemas y perspectivas", *Reflexao en Psicologia: Razón e Crítica*, Porto Alegre, Vol. 23 (3), 516-524.
- Castorina, J.A. (2011b). Las relaciones entre Psicogénesis y Sociogénesis en el pensamiento de Elias y de Piaget, *XIV Simposio Internacional Processos Civilizadores "Civilizacao, Fronteiras e Diversidade"* e IV Seminario do Grupo de Pesquisa "Educao e Processo Civilizador" 19 a 24 de noviembre de 2012, UFGD, Grande Dorados, MS, Brasil. CD Rom.
- Castorina, J.A. (2010a). "The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective". *Papers on Social Representations*, Vol. 19, 17.1-17.20 ([http:// www.psych.lase.ac.uk/psr/](http://www.psych.lase.ac.uk/psr/)).
- Castorina, J.A. (2010b). "El significado de la dialéctica en la tradición vigotskyana de Investigación. Su carácter irrenunciable", *Psyberia*, revista en Internet. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. http://www.fpsico.unr.edu.ar/revista/revista_psyberia.htm
- Castorina, J.A. (2010, c) (Compl.). *Desarrollo del Conocimiento Social*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2012). "Algunos problemas epistemológicos de las teorías del cambio conceptual", *Revista Estudios en Psicología*, Universidad Autónoma de Madrid, 33 (1), 21-38.
- Castorina, J.A. (2014). "Introducción". En J. A. Castorina & A. Barreiro (Coords.). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 3-19.
- Castorina, J.A. (2016a). "El problema de la intervención de los valores en la investigación Psicológica", *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. Sao Pablo. Brasil. Vol. 46, 362-385.
- Castorina, J.A. (2016b). "La relación problemática entre neurociencias y educación", *Propuesta Educativa*. FLACSO Argentina, No. 46, 26-40.
- Castorina, J.A. (2017). "Relationships between revisited genetic psychology and the theory of

- social representations. A critical analysis", *Papers on Social Representations*, Vol.2. Issue 1, 5.1-5.22.
- Castorina, J.A. (2017b). "Las representaciones Sociales y los Procesos de enseñanza/Aprendizaje de Conocimientos Sociales", *Revista Psicología da Educacao*, No. 44, 47-65.
- Castorina, J.A. (2018a). "La producción de conocimientos en la universidad pública. Las consecuencias del corporativismo", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE) No. 44, 113-132.
- Castorina, J.A. (2019). "El marco epistémico en la teoría constructivista de Rolando García. Una interpretación para la investigación psicológica", en J. González (Coord.) *¡No está muerto quien pelea!. Homenaje a la obra de Rolando V. García Boutigue*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. 63-90.
- Castorina, J.A. (2020a). "The importance of World views of Development Psychology", *Human Arenas*. Springer. No.1, 1-19.
- Castorina, J.A. (2020b). "Understanding Social Representation Theory as a Paradigm: Some Problems", *Papers on Social Representations*. Vol. 29. No. 1, 1.1-1.21. <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR>.
- Castorina, J.A. (2020c). "Relaciones entre conocimiento científico y sentido común. Problemas, conflictos, aperturas. *Ucronías*, No. 2, UNPAZ, 57-76.
- Castorina, J.A. & Barreiro, A (Coord.) (2014). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis de los Conocimientos sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. & Barreiro, A (eds.). FALTA AÑO *La dialéctica entre individuo y cultura*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. & Aisemberg, B. (1990). "Psicogénesis de las Ideas Infantiles sobre la Autoridad Presidencial. Un Estudio Exploratorio", en *Problema en Psicología Genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. & Kaplan, C. (1997). "Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática", *Educacao&Realidade*, Vol. 22. No. 2. Julio-Diciembre. Universidad do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Castorina, J.A. & Lenzi, A (2002). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. (J.A. Castorina y A. Lenzi) Barcelona. Editorial Gedisa.
- Castorina, J.A. & Faingenbaum, G. (2003). "The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge", *Theory and Psychology*. SAGE Publications. 12 (3), 315-334.
- Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. & Oliveira, S. (1995). *Piaget-Vygotsky, contribuciones para el debate*, Bs. As. Editorial Paidós. Traducción portuguesa: Piaget-Vygotsky, Novas Contribuições para o Debate. San Pablo: Ed. Atica (1996).
- Castorina, J.A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Castorina, J.A. & Barreiro, A (2012). "Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa", *Revista Lenguaje, Cultura y Sociedad*, Vol. IX, No. 9, 15-40.
- Castorina, J.A. & Barreiro, A. (2021). "La contribución de la teoría de las representaciones sociales al estudio del desarrollo moral". En J.A. Castorina y A. Barreiro (editores) *La dialéctica entre individuo y cultura*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 105-128
- Castorina, J.A.; Carretero, M.; Barreiro, A.; van Alphen, F. & A. Sarti (2017). "Historical Narrative and Concepts: Delimitations and Possible Perspectives", en *Dialogue and Debate in the Making of Theoretical Psychology*. Proceedings of 15th Biennial conference of The International Society for Theoretical Psychology (ISTP), Santiago, Chile.
- Castorina, J.A. & Sadovsky, P. (en prensa) "El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares", en *El significado de los saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Bs. As. Ed. UNIFE.
- Castorina, J.A.; Sadovsky, P; Scavino, C; Pereyra, A. E. M de Corrales & del Campo, R. (FALTA AÑO) "La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación", *Espacios en Blanco*, Vol 1, Ej. 30, 179-199
- Castorina, J.A & Zamudio, A (2020). "Los valores no epistémicos en las teorías del cambio conceptual". *Libro Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia*. Universidad Nacional de Córdoba. 77-86

- Castorina, J.A.; T. Sirvent; C. Rosenberg; F. Malimaci; R. Gruber (2014) (CIECEHCS). *Informe acerca de los Criterios de Evaluación para la Producción Científica de las Humanidades y Ciencias sociales*. Documento para el Conicet.
- Ferreira, J & Castorina, J.A. (2017). "El aplicacionismo de las neurociencias en el campo de la salud mental", *Investigaciones en Psicología*, Año 22, No. 2, 25-36.
- García, R. (2001). *El conocimiento en construcción*. Barcelona. Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos*. Barcelona. Gedisa.
- García, R. (2009). ¿Hacia dónde van las Universidades? Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.12110/libro_n0006_RolandoGarcia
- García Palacios, M. & Castorina, J.A. (2014). "Studying children's religious knowledge: contributions from Ethnography and the Clinical-Critical Method", *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 462-478.
- García Palacios, M.; Shabel, P.; Horn, A & Castorina, J.A. (2021). "El contexto en los estudios sobre la construcción de los conocimientos en niños y niñas. Una aproximación a sus usos y sentidos desde la antropología social y la psicología genética". En J.A. Castorina y A. Barreiro (Ed.) *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 81-104.
- Horn, A., Helman, M.; Castorina, J. A.; Kurlat, M (2013). "Hacia los "intramuros" de la escuela desde los "extramuros" de la psicología genética", *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, No. 148, 198-219. Sao Paulo.
- Informe la Comisión Interinstitucional de Elaboración de Criterios sobre la Evaluación en las Humanidades y Ciencias Sociales*, en Conicet (CIECHS) (2014).
- Piaget, J & García, R. (1982). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México. Siglo XXI.
- Sadovsky, P. & Castorina, J.A. (en prensa). "Los problemas de la intervención de los valores en la investigación en didáctica de la matemática. Análisis y crítica". En *El significado de los saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Bs. As. Ed. UNIPE.
- Sadovsky, P. & Castorina, J.A. (2020). "Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbres y reconocimiento social" en I. Dusek; P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.) *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia II*, Ed. UNIPE. 211-224.
- Zamudio, A & Castorina, J.A (2019). "Los supuestos ontológicos y epistemológicos en las teorías del cambio conceptual", *Revista de Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(2), 49-68.