

Referencia para citar este artículo: García-Palacios, M., Horn, A. & 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.

El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología*

MARIANA GARCÍA-PALACIOS**

Profesora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

AXEL HORN***

Profesor Universidad de Buenos Aires, Argentina.

JOSÉ ANTONIO CASTORINA****

Profesor Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en octubre 30 de 2014; artículo aceptado en febrero 9 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo)** *En este artículo reflexionamos acerca del proceso de investigación de los conocimientos sociales de los niños y niñas, a la luz de los abordajes de la psicología genética crítica y la antropología. El estudio está organizado en cinco partes. Primeramente, analizamos los supuestos epistémicos que orientan las prácticas de investigación sobre los conocimientos. A partir de allí, discutimos la influencia de los marcos epistémicos sobre la elaboración de las unidades de análisis, revisando las propuestas en el campo de la psicología del desarrollo y en la antropología. Luego nos centramos en la problemática de las entrevistas en las aproximaciones etnográficas y psicológicas, para, más adelante, explicitar de qué manera incorporamos las diferentes herramientas metodológicas en nuestras investigaciones empíricas. Por último, presentamos las principales conclusiones a las que hemos arribado.*

Palabras clave: investigación, metodología, conocimiento, niño, psicología, antropología, interdisciplinariedad (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Children's knowledge: the research process in anthropology and psychogenetic theory

• **Abstract (descriptive):** *The aim of this paper is to analyze and discuss some of the epistemological perspectives used in research on children's social knowledge based on anthropological*

* Este artículo de reflexión hace parte del Proyecto "Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas", dirigido por José Antonio Castorina (1/7/2011-30/6/2014, código UBACyT 0360, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Forman parte de este proyecto y de sus programaciones anteriores, las investigaciones llevadas a cabo por Mariana García-Palacios en el campo de la antropología y por Axel Horn en el de la psicología. En el primer caso, contamos con las investigaciones de Tesis de Licenciatura (desde 1/9/2003 a 31/12/2005, Ver García-Palacios, 2006) y de Tesis de Doctorado (desde 1/4/2006 al 31/12/2011, ver García-Palacios, 2012), dirigidas por José Antonio Castorina y Gabriela Novaro. En el segundo, con las investigaciones de Tesis de Maestría (desde 1/4/2010 al 31/12/2012, ver Horn, 2013) y de Tesis de Doctorado (desde 01/01/2013, en curso), dirigidas por José Antonio Castorina". El proyecto UBACyT desarrolla investigaciones empíricas sobre conocimiento infantil llevadas a cabo por profesionales de la psicología y de la sociología, y por una antropóloga. También realizamos un análisis meta-teórico de las investigaciones del área de conocimiento. Áreas de conocimiento a las que pertenece el artículo: Área de conocimiento: Psicología/ Subárea: Psicología (Aprendizaje); Área de conocimiento: Sociología/ Subárea: Antropología.

** Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Profesora del Departamento de Ciencias Antropológicas (UBA) y Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: mariana.garciapalacios@gmail.com

*** Licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires), Magister en Educación (UBA). Profesor de la Facultad de Psicología (UBA) y del Profesorado Superior Mariano Acosta. Correo electrónico: horn_a2@hotmail.com

**** Doctor en Educación, Profesor Consulto de la Universidad de Buenos Aires (UBA) e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: ctono@fibertel.com



and psychogenetic approaches, in order to integrate contributions from both disciplinary fields. Firstly, the authors review the epistemological framework that guides the studies the construction of knowledge. This is followed by a discussion of the core characteristics of the units of analysis created for the study, including a basic review of social anthropology concepts and Piaget's psychogenetic theory. The authors explore the role of interviews based on the critical clinical method, with the aim of identifying their potential as well as limitations. Finally, the main conclusions of the study are presented.

Key words: research, methodology, knowledge, children, psychology, anthropology, interdisciplinary (Unesco Social Sciences Thesaurus).

O processo de pesquisa dos conhecimentos infantis em psicologia genética e antropologia

• **Resumo (descritivo):** Neste artigo refletimos sobre o processo de pesquisa a respeito dos conhecimentos sociais de meninos e meninas à luz das abordagens da psicologia genética crítica e da antropologia. Este estudo está organizado em cinco partes. Primeiramente, analisamos os supostos epistêmicos que orientam as práticas da pesquisa sobre conhecimentos. A partir daí, discute-se a incidência dos marcos epistêmicos sobre a definição das unidades de análise, revisando as propostas no campo da psicologia do desenvolvimento e da antropologia. Depois, nos centramos na problemática das entrevistas em pesquisas etnográficas e psicológicas, para explicitar de que maneira incorporamos as diferentes ferramentas metodológicas em nossas pesquisas empíricas. Por último, apresentamos as principais conclusões às quais chegamos.

Palavras-chave: pesquisa, metodologia, conhecimento, criança, psicologia, antropologia, interdisciplinaridade (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El marco epistémico relacional sobre la construcción de conocimiento. -3. La construcción de la unidad de análisis. -4. Las entrevistas en el enfoque etnográfico y en la investigación clínica. -5. La construcción de conocimiento y las prácticas sociales: el proceso de investigación desde la psicología y la antropología. -6. Comentarios finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las investigaciones de la psicología y la antropología que se ocuparon del estudio de los conocimientos infantiles y que clásicamente han trabajado de manera independiente entre sí, en estos últimos tiempos produjeron un acercamiento de sus enfoques y metodologías (Toren, 1993, Kral, 2007). En particular, esta aproximación permitió la discusión acerca de algunos problemas compartidos en el estudio de las relaciones entre las prácticas sociales y la elaboración conceptual. La relevancia teórica de mantener un diálogo entre las disciplinas para el estudio de estos vínculos radica en la posibilidad de abordar lo que históricamente fue constituyéndose como puntos ciegos en las investigaciones de cada área. En términos generales, puede establecerse que, durante un extenso período, la antropología se abocó al

estudio de la diversidad y de la desigualdad en las prácticas socioculturales, que afectan las configuraciones de la niñez, sin dar cuenta de las apropiaciones de los niños y niñas. Por su parte, la psicología clásica del desarrollo estudió las características del proceso cognoscitivo infantil, sin precisar cómo las prácticas sociales intervenían en este proceso.

En otros trabajos (Horn, 2013, García-Palacios, 2012, Horn & Castorina, 2010, García-Palacios & Castorina, 2010, García-Palacios, Horn & Castorina, en prensa) exploramos el alcance y el significado de las indagaciones que se propusieron vincular las construcciones cognoscitivas de los niños y niñas y las condiciones socioculturales. Nos propusimos explicitar algunas renovaciones conceptuales y metodológicas operadas en las ciencias sociales interesadas en la niñez, así como también los alcances de las modificaciones introducidas

dentro de la psicología del desarrollo. A su vez, examinamos los usos y significados del término “agencia” para caracterizar la actividad de los niños y niñas en ambas disciplinas.

En este artículo, nuestro propósito es continuar la reflexión meta-teórica sobre el problema de la posible compatibilidad entre las aproximaciones disciplinares, haciendo referencia tanto a las relaciones epistémicas entre ambos campos, como a aspectos metodológicos y conceptuales de las investigaciones empíricas. Esto resulta central, ya que para abordar las relaciones entre las construcciones de los niños y niñas y las prácticas sociales, consideramos que es necesario vincular los enfoques teórico-metodológicos propuestos en ambos campos.

Dicha revisión dará lugar, a su vez, a nuevas indagaciones que involucren las contribuciones de ambas disciplinas con el fin de saldar las problemáticas que no han podido aprehender con sus herramientas metodológicas tradicionales. Por un lado, en la investigación antropológica existen muchos problemas que no se pueden estudiar desde la etnografía: “La reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, requiere las formas de interacción y concepción construidas por la psicología” (Rockwell, 2009, p. 26). Por el otro, en la psicología del desarrollo que estudia la construcción de nociones sociales, la metodología tradicionalmente propuesta no logra aprehender las características contextuales en las que se producen aquellas nociones, por lo que requiere de la utilización de otros abordajes propios de las ciencias sociales (Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991).

La discusión propuesta en este artículo se desarrolla de acuerdo con los siguientes puntos: En primer lugar, exponemos el enfoque epistemológico de base compartido por las dos disciplinas, que opera sobre las decisiones metodológicas y los problemas conceptuales de las investigaciones. En segundo lugar, examinamos la selección de las unidades de análisis y su enfoque dialéctico. En tercer lugar, especificamos los problemas que provienen de la construcción de los datos empíricos a través de las entrevistas con los sujetos. Finalmente, realizamos una síntesis y justificamos la actividad de investigación conjunta.

2. El marco epistémico relacional sobre la construcción de conocimiento

Cada marco epistémico, en sus dimensiones ontológica y epistemológica, interviene en las investigaciones, por ejemplo, al guiar el proceso de indagación, al habilitar qué cuestiones son visibles como problemáticas de estudio y cuáles no, etc.

En primer lugar, en la dimensión epistemológica del marco epistémico relacional, Bachelard, Piaget y la filosofía pospositivista de la ciencia mostraron que la observación supone la teoría, y que el contexto de descubrimiento resulta inseparable del de justificación, que los conocimientos se pueden estudiar retroductivamente en su proceso de constitución histórica y psicogenética. Así, por ejemplo, Piaget basó su constructivismo en las interacciones constitutivas entre sujeto y objeto, rompiendo con el dualismo epistemológico, al estudiar la formación del pensamiento lógico-matemático. Desde el punto de vista metodológico -como veremos más adelante-, este marco se traduce en una metodología también dialéctica.

En segundo lugar, considerando el aspecto ontológico del marco epistémico, es importante considerar que muchos de los estudios clásicos que se ocuparon del problema de la construcción del conocimiento, estuvieron orientados por un enfoque meta-teórico que disociaba los componentes de la experiencia social de los sujetos, centrándose en uno de ellos o reduciendo unos a otros. Estas aproximaciones escisionistas (Castorina, 2007) ubicaron la unidad de análisis en la actividad individual aislada de sus condiciones sociales o, por el contrario, consideraron las representaciones sociales o las prácticas sociales como determinantes de las ideas y elaboraciones de los individuos. Por el contrario, creemos que individuo y sociedad, por mencionar dos de los términos que suelen oponerse, deben ser pensados en sus relaciones dialécticas. Este supuesto involucra una ontología donde cada elemento de la experiencia con el mundo solo existe por su conexión constitutiva con su dual y en una dinámica de transformación: lo intersubjetivo con lo subjetivo, y recíprocamente; del mismo

modo, el organismo respecto del medio; la naturaleza respecto de la cultura, o el individuo con la sociedad. En definitiva, el marco epistémico relacional subraya el predominio del sistema de relaciones socio-individuales o de las relaciones entre naturaleza y cultura, por sobre sus componentes considerados separadamente. Este marco guía los desarrollos teóricos de modelos interpretativos en ciencias sociales y de la psicología del desarrollo que, más allá de sus diferencias, comparten la intención de analizar la construcción de conocimiento en términos relacionales y rechazan la dualidad producida por la escisión entre las aproximaciones disciplinares (Varela, Thompson & Rosch, 1992, García, 2002, Bourdieu, 2005). Las incompatibilidades o antinomias tradicionales quedan disueltas porque los componentes de tales dicotomías se conciben como interconectados y, entonces, no hay cuestión de privilegio de ninguno de ellos por sobre otros. La metateoría relacional articula el proceso por el cual las categorías pueden ser co-iguales e indisociables, manteniendo su identidad individual en su complementariedad dialéctica (Overton, 2006).

Es decir, el aspecto ontológico del marco epistémico estipula qué problemas son formulables y cuáles no lo son; frecuentemente, de manera implícita, fija los límites de lo que se hace “visible” o “invisible” en las investigaciones. Para ilustrar este punto podemos mencionar, siguiendo un trabajo anterior (Castorina, 2012), que el marco epistémico escisionista ha condicionado durante mucho tiempo las preguntas por los factores del cambio conceptual -ya sea buscando principios innatos, sus causas externas, o su sumatoria-, tanto en la psicología del desarrollo como en la psicología y antropología cognitivas. De este modo, las teorías cognitivas buscan, entre otras cuestiones, un mecanismo explicativo basado en las representaciones y capacidades innatas, consideradas de dominio específico. El desarrollo cognoscitivo depende, así, de un procesamiento dentro del aparato mental, considerando que determinados aspectos de su arquitectura se encuentran ya constituidos. Por la fuerza de sus presuposiciones, los investigadores e investigadoras son llevados a

buscar los principios iniciales que restringen -los llamados *constraints*- o canalizan las distintas adquisiciones cognoscitivas de dominio -sea éste físico, matemático o mental- (Castorina, 2007). Por otro lado, otra modalidad reductiva basada en un presupuesto escisionista estaría dada por los estudios que, tomando la sociedad como una realidad objetiva, solo logran ver en qué medida esta determina lo individual, sin poder analizar cómo también la sociedad y la cultura son producidas y reproducidas por las prácticas de los sujetos (Ortner, 1984).

Cabe advertir, sin embargo, tal como lo hemos hecho anteriormente (Castorina, 2012), que los presupuestos ontológicos y epistemológicos de una investigación, sea psicológica o antropológica, no determinan unívocamente su credibilidad, puesto que la producción y verificación de sus hipótesis dependen, entre otras cuestiones, de la estructuración de los datos y su análisis. En este sentido, las investigaciones pueden poseer una verificación empírica aceptable o no, bajo marcos epistémicos muy diferentes. Más aún, el cuestionamiento de la estrategia de la escisión no invalida los potenciales logros de las investigaciones empíricas realizadas dentro de ese marco epistémico, porque existe una relativa autonomía de los procedimientos de producción y prueba de las hipótesis. Este sería el caso de gran parte de los estudios sobre estrategias del conocimiento o representaciones básicas de dominio. No tratamos con una derivación lógica desde los presupuestos hacia los resultados de la investigación teórica y empírica, sino de una relación de mayor complejidad en la que los primeros suscitan o posibilitan los segundos (Castorina, 2012).

En síntesis, el marco epistémico relacional aquí propuesto, tal como sucede con cualquier otro marco, deriva en un *modus operandi* del proceso de investigación. Dicha intervención no solo incluye el campo de los fenómenos que se vuelven “visibles” e “invisibles”, o lo que se convierte o no en problema, sino también las elecciones metodológicas. Entonces, teniendo en cuenta nuestro marco, vamos a examinar el problema metodológico de la elaboración de las unidades de análisis, en la psicología del desarrollo de los conocimientos sociales y

en la etnografía. En particular, explicitaremos la dialéctica constitutiva de las unidades de análisis propuestas por las investigaciones de ambos campos.

3. La construcción de la unidad de análisis

Dentro de la psicología del desarrollo, se ha abierto la reflexión acerca de las unidades de análisis con las que se abordan los fenómenos estudiados (Castorina & Baquero, 2005). Las psicologías clásicas propusieron unidades de análisis centradas en el individuo, considerado como una unidad sustantiva con propiedades claramente descriptibles, realizando una abstracción de los contextos (Baquero, 2004). Por su parte, las psicologías del desarrollo con enfoque dialéctico, tales como las de Vigotsky y Piaget, elaboraron unidades de análisis relacionales, aunque luego señalaremos algunos límites de estas perspectivas (Baquero & Terigi, 1996).

En el caso de Vigotsky, si bien propuso diferentes unidades de análisis en sus investigaciones, hay ciertos rasgos comunes en todas ellas (Baquero, 2004). El autor las definió como aquella unidad mínima capaz de contener las propiedades del todo. Una característica central de las unidades de análisis es la irreductibilidad de las propiedades de los sistemas, es decir, que sus componentes no se anulan en la totalidad, ni la totalidad se reduce a la suma de sus componentes. Existe una reciprocidad de las relaciones de los sistemas: un sistema está definido por las relaciones establecidas entre sus subcomponentes. En definitiva, Vigotsky optó por un modelo de unidades en relación, en vez de un modelo de elementos simplemente agregados.

En el caso de Piaget, es bien conocido que su interés estaba dado por reconstruir las formas y mecanismos implicados en el pasaje al pensamiento formal a partir de formas de pensamiento pre-operatorio. Con ese interés, utilizó como unidad de análisis las interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Es de destacarse que esta unidad de análisis supone los criterios básicos señalados para las unidades de análisis vigotskianas. Sin embargo, resulta fundamental señalar que la unidad de

análisis conformada por la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento no hacía una referencia explícita a las relaciones entre el sujeto y el contexto social. En este sentido, podemos considerar que las unidades de análisis piagetianas son insuficientemente dialécticas, ya que no logran integrar en ellas el contexto social en el que se produce el conocimiento.

Siguiendo la misma línea de las perspectivas reseñadas, el problema de la construcción de las unidades de análisis vuelve a plantearse, ahora en el estudio de fenómenos que no formaban parte de los intereses originales de estas corrientes. Más específicamente, cabe preguntarse cuál debe ser la unidad de análisis para aprehender cabalmente la construcción que hacen los niños y niñas de una noción social, como en nuestro caso, el derecho a la intimidad en la escuela (Horn & Castorina, 2010) o el conocimiento religioso (García-Palacios, 2012).

Es evidente que la interacción entre el sujeto y el objeto como unidad de análisis resulta insuficiente para comprender la construcción de conocimiento. En este sentido, entendemos que deberían considerarse las relaciones entre tres componentes: en primer lugar, las ideas de los sujetos (en nuestro caso, las particularidades de las ideas infantiles sobre la intimidad y el conocimiento religioso) y sus mecanismos de construcción; en segundo lugar, el objeto de ese conocimiento, que emerge de la propia práctica social; en tercer lugar, la praxis social o las prácticas sociales. Este último aspecto, que permite pensar la participación de los otros sujetos actuando en instituciones determinadas y en un contexto sociocultural con representaciones sociales particulares, ha sido soslayado la mayoría de las veces en la psicología del desarrollo. Es por ello que resulta relevante indagar acerca de los modos en que las ciencias sociales, y específicamente la antropología, han establecido ciertas coordenadas para su estudio.

Dentro de las aproximaciones que aquí nos interesan, encontramos también la intención de construir unidades de análisis que mantengan la disposición a “pensar relacionamente” (Bourdieu, 2005), a la que los sujetos investigadores son alentados a la hora de construir un problema de investigación. En este

sentido, también aquí -tal como veíamos para el caso de la psicología del desarrollo- el hincapié está puesto en construir unidades de análisis relacionales; en este caso, entonces, capaces de captar el mundo social relacionamente y no como unidades aislables -ya sean grupos, individuos, etc.-. Por otro lado, también se plantea que las unidades de análisis deben corresponderse con el problema a indagar.

Ahora bien, a la hora de definir cuáles pueden ser estas unidades de análisis en la práctica de la investigación, una aproximación etnográfica añade cierta complejidad a la tarea, ya que aunque se utilizan unidades de análisis, su definición puede resultar menos clara e, inclusive, puede haber múltiples unidades de análisis que no necesariamente poseen una relación lineal con la información de campo (Rockwell, 2009). Así, si bien resulta fundamental tener en cuenta las unidades de análisis y atender a su correspondencia con el objeto de estudio y la escala de los fenómenos que estamos indagando, "... gran parte de la interpretación etnográfica escapa a esta lógica. En la etnografía tomamos la experiencia en el campo como un todo, para encontrar significados locales o incluso identificar procesos de fondo" (Rockwell, 2009, p. 77). Esto no debe ser entendido como una falta de precisión en la investigación, sino como el intento explícito de no definir de antemano de manera acabada las unidades de análisis, antes de comenzar la experiencia de campo.

En definitiva, a diferencia de otros tipos de investigación, donde la relación entre unidad de información o referente empírico y unidad de análisis es más clara y lineal, en investigaciones con diseños que son más flexibles debido a que intentan entender la complejidad de lo social, la relación entre unidad de información y de análisis también se complejiza (Achilli, 2005). Así, como señala Achilli (2005), en estudios basados en las llamadas "muestras estadísticas" de, por ejemplo, escuelas primarias, la unidad de análisis aparece delimitada claramente como la escuela, mientras que en una investigación etnográfica, la unidad de análisis suele trascender o rebasar la unidad empírica formal ya que, como sostiene la autora "... remite a informaciones de muy distinto tipo o fuentes

incluyendo las derivadas de observaciones, entrevistas, u otros campos documentales que *posibilite realizar diferentes niveles de análisis y de contextualizaciones*" (p. 54, cursivas en el original). Es por ello que en el enfoque dialéctico propuesto por la etnografía, la relación entre un recorte empírico y la unidad de análisis desborda la formalidad empírica.

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí, una vez establecido el marco epistémico relacional y la caracterización de las unidades de análisis, es necesario analizar la construcción de los datos en el campo. A continuación desarrollaremos los modos en que han sido consideradas las entrevistas en ambos campos disciplinares.

4. Las entrevistas en el enfoque etnográfico y en la investigación clínica

La técnica de entrevista dentro del trabajo de campo etnográfico ha sido analizada por diversos investigadores (Briggs, 1986, Guber, 1991, Cardoso de Oliveira, 1996, Achilli, 2005). Un aspecto central que subrayan es la necesaria atención que el investigador o investigadora debe prestar a las categorías, normas y valores sociales que están en juego en el contexto en el que investiga, previamente a estructurar una entrevista. En principio, con el fin de evitar suponer que las preguntas del sujeto investigador forman parte del mismo universo de sentido que las respuestas de la persona entrevistada, conviene reconocer el propio marco interrogativo de quien realiza la entrevista (Guber, 1991). Así, se postula que hay que "saber escuchar" (Cardoso de Oliveira, 1996), procurando no imponer el marco del sujeto investigador, teniendo en cuenta su reflexividad y la de los actores involucrados.

En este mismo sentido, se subrayan las limitaciones inherentes al uso de entrevistas solo como punto de partida de la investigación, ya que, según Briggs (1986), este uso implica, en muchos casos, un esfuerzo de los investigadores e investigadoras por imponer sus propias estrategias comunicativas sobre los sujetos consultados, sin siquiera considerar la posibilidad de que esas técnicas puedan no ser compatibles con el propio

repertorio comunicativo de las personas que se entrevista. Resulta mucho más enriquecedor concentrarse inicialmente en discernir las normas y valores que rigen la comunidad de habla para luego poder compararlas con los patrones que subyacen a la situación de entrevista. Es por ello que, en etnografía, se considera la entrevista en tanto momento al que se llega en la investigación, luego de intentar reconstruir el contexto de relaciones en el que participa la persona entrevistada. Esto resulta fundamental, ya que sin un conocimiento previo del grupo como un todo, se corre el riesgo de excluir elementos de observación y análisis que pueden ser fundamentales, pues no existen condiciones que permitan identificar de antemano su relevancia (Nunes, 1999). Inclusive, la propia elección de las variables que guiaban la investigación puede ser puesta en cuestión, teniendo en cuenta que el valor o el lugar de determinado comportamiento varían en cada sociedad. Si pensamos en términos de método de investigación en antropología y de elaboración de datos recolectados en el campo, los pequeños detalles constituyen significativas contribuciones etnográficas y permiten una perspectiva más adecuada para la comprensión del universo estudiado (Nunes, 1999).

En definitiva, en tanto que la preocupación por la reconstrucción del contexto sociocultural forma parte de la teoría antropológica, podemos considerar que es esta la que guía la aproximación etnográfica acerca de la manera en que las distintas técnicas, incluidas las entrevistas, van a ser utilizadas. Es por ello que, si bien muchos estudios cualitativos utilizan entrevistas, en la etnografía su uso adquiere ciertos rasgos que la vinculan con las principales preocupaciones de la teoría antropológica.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en trabajos previos (García-Palacios, 2012, García-Palacios & Castorina, 2010) hemos establecido que dentro de una etnografía, las entrevistas del método clínico-crítico se resignifican a la luz de esta ubicación de la entrevista dentro del trabajo de campo etnográfico.

Las sugerencias y comentarios críticos hechos por la antropología a las técnicas de entrevistas pueden extenderse para analizar las

características que asumen estas en el campo de la psicología. Este problema cobra relevancia en la psicología genética, que desarrolló una metodología de entrevista propia, aunque no siempre se reflexionó sobre el carácter social de esta técnica ni acerca del modo como esta modalidad comunicativa tenía consecuencias en la elaboración de los datos. Algunos autores han señalado que en el interrogatorio clínico el niño o niña no solo da respuestas a lo que interpreta del problema sino que también lo hace a las expectativas de quien interroga (Castorina, Lenzi & Fernández, 1991). Por lo tanto, mientras uno intenta comprender la subjetividad del sujeto entrevistado, este se pregunta “qué quiere saber de mí [quien entrevista] y para qué”. Esta situación cobra mayor relevancia en el estudio del conocimiento social. Así, es dable preguntarse si algunas respuestas de los sujetos, como las contradictorias u otras que trasuntan temor o evasión, provienen solo del obstáculo propio de la construcción del objeto social o se prolongan en la naturaleza del vínculo clínico intersubjetivo (Castorina et al. 1991).

En los casos señalados, se asume que la persona entrevistada no es un sujeto epistémico, sino un actor social. Este supuesto nos lleva a pensar que la entrevista, en tanto interacción social, es un procedimiento en el que el individuo entrevistado y el individuo entrevistador están involucrados. De esta manera, una entrevista clínica no indaga las ideas infantiles como un conocimiento exclusivamente individual, sino que su desarrollo supone que los sujetos protagonistas comparten un contrato experimental o que el niño o niña responde en función de cómo interpreta la demanda de quien entrevista. Así, puede suceder que la comunicación falle porque no se comparte la misma trama de referencia; el significado de la situación de entrevista puede ser diferente para cada quien. En otras palabras, los conocimientos no pueden ser testeados independientemente del significado que tiene el contexto para las personas interlocutoras en situación de entrevista (Schauber-Leoni, Perret-Clermont & Grossen, 1992).

A los fines de este artículo es relevante poner en cuestión el supuesto, no siempre revisado por quienes representan la psicología

genética, de que la entrevista clínica es una entrevista “libre de cultura” (Schauber-Leoni et al., 1992). Por el contrario, el sujeto entrevistado responde a las preguntas del sujeto entrevistador poniendo en juego sus experiencias sociales y culturales previas. Es decir, la situación de entrevista no es culturalmente neutra: el entrevistador o entrevistadora no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su capacidad de producir respuestas que dependen de sus experiencias socio-culturales.

Esto no equivale a sostener que el significado es interior a la interacción metodológica, “sino que esta última es herramienta indispensable que no anula la ‘aproximación’, por inacabada que se quiera, a lo que los niños piensan acerca del objeto social” (Lenzi & Castorina, 2000, pp. 54-55). Por otro lado, Halldén (2008) sostiene que resulta razonable considerar que el conocimiento se encuentra siempre situado. Para el autor, esto constituye un postulado metodológico aceptable. Sin embargo, es importante advertir que, en ocasiones, este postulado toma una forma derivada del supuesto ontológico de la escisión: la suposición de que el conocimiento solo se produce por las prácticas sociales (Castorina, 2012). Bajo esa perspectiva, la entrevista puede suministrar un buen ejemplo de la construcción conjunta de los significados, de manera tal que se la puede considerar amarrada contextual y políticamente, y se la puede describir como un “un texto negociado”: lo que puede obtenerse en una entrevista depende tanto de quien entrevista como de la persona entrevistada, dentro de un escenario sociocultural en un determinado momento (Castorina, 2012).

En síntesis, si bien no se alcanza los significados sociales de los niños y niñas como si fueran simplemente reflejados en la entrevista, sin la interacción clínica no podría esbozarse el significado que le atribuye el sujeto entrevistador a lo dicho por el sujeto entrevistado; más aún, es en la interacción donde se puede establecer ese significado. En esta dirección puede plantearse que la entrevista clínica es una interpretación cuasi-hermenéutica (Lenzi & Castorina, 2000).

Continuando con el análisis de las entrevistas clínicas, vale la pena remarcar

una estrategia frecuente llamada contra-argumento, o preguntas de control. Mediante esta estrategia, se presentan a las personas entrevistadas argumentos que contradicen sus respuestas. Estos son elaborados a partir de las respuestas dadas por otros niños y niñas en las pruebas piloto, y permiten presentar respuestas alternativas a los argumentos esgrimidos por los sujetos. Se presentan tradicionalmente con la siguiente fórmula: “un/a chico/a de tu misma edad me dijo que...”.

Los contra-argumentos tienen por lo menos tres objetivos principales: en primer lugar, establecer el grado de solidez de las respuestas infantiles; en segundo lugar, permitir desplegar las consideraciones infantiles en torno a otros argumentos diferentes al suyo. Esta es una forma de recuperar el carácter social o interpersonal del pensamiento, como lo indicara Gilly (1989). Por último, la utilización de la fórmula “un/a niño/a de tu misma edad me dijo que...”, puede interpretarse como un reconocimiento, no solo de las relaciones desiguales entre el sujeto entrevistado y el sujeto entrevistador, sino de las relaciones de poder entre personas adultas y niños y niñas. En otras palabras, se podría hablar de que en ocasiones el propio investigador o investigadora advierte las relaciones de poder existentes entre personas adultas y niños y niñas, y hace un intento de evitar sus efectos o por lo menos considerarlos en la investigación.

De todas formas, el uso de la contra-argumentación para incluir el carácter social del pensamiento, si bien son intentos de contextualizar las ideas de los sujetos, tomando distancia de un universalismo que ha teñido las investigaciones psicológicas, no terminan de resolver el problema de poder atrapar el pensamiento situado. Entendemos que la psicología de inspiración piagetiana se debe un debate acerca de las condiciones sociales de las entrevistas. En muchas oportunidades, el problema del contexto social es tenido en cuenta con estas acciones; sin embargo, a partir del diálogo con la etnografía, se hacen visibles otras aristas de este problema, arraigado en las investigaciones en psicología del desarrollo y no siempre considerado en sus estudios. Como veremos a continuación, a partir de nuestras propias indagaciones empíricas, a la hora de

estudiar las relaciones entre las construcciones cognoscitivas y las prácticas sociales ha sido necesario complementar los abordajes propuestos por ambos campos.

5. La construcción de conocimiento y las prácticas sociales: el proceso de investigación desde la psicología y la antropología

Hemos establecido que la interacción entre el sujeto y el objeto como unidad de análisis resulta insuficiente para comprender la construcción de conocimiento. Sostuvimos que deberían considerarse las relaciones entre las construcciones de los sujetos, el objeto de conocimiento -que emerge de la propia práctica social-, y las prácticas sociales. Teniendo en cuenta esta problematización y con el fin de aprehender estas interrelaciones, las dos líneas de indagación empírica -la primera, en el campo de la psicología, versó sobre la construcción de los niños y niñas sobre el derecho a la intimidad, y la segunda, desde la antropología, se centró en la construcción del conocimiento religioso-, incorporaron estrategias metodológicas que no han sido comúnmente contempladas en sus tradiciones disciplinares.

En el caso de las investigaciones sobre el derecho a la intimidad, tuvimos en cuenta algunos de los reparos desarrollados en los apartados anteriores. El objetivo de estas era estudiar las complejas relaciones que existen entre la elaboración de ideas sobre el derecho a la intimidad en la escuela y la participación de los niños y niñas en esas instituciones (Horn, Helman, Castorina & Kurlat, en prensa). Nos propusimos reconstruir las características del contexto social en las que las ideas se producen porque consideramos que estas son el producto de una construcción conceptual llevada a cabo en determinadas condiciones sociales. Intentamos realizar esta reconstrucción, en principio, mediante la incorporación en las entrevistas clínicas de situaciones verosímiles del contexto escolar. De este modo, las entrevistas clínicas de estas investigaciones fueron modificadas para atrapar las particularidades del objeto de conocimiento en cuestión. Para ello presentábamos a los niños y niñas situaciones

escolares cotidianas en las que una autoridad escolar vulneraba el espacio privado de un alumno o alumna.

De todos modos, y a pesar de estos intentos, no podríamos considerar como resuelto el “problema del contexto”. En primer lugar, el contexto de la entrevista sigue teniendo cierta artificialidad en tanto no es el mismo contexto en el que se producen las ideas. No estamos sugiriendo que las ideas que emergen en una entrevista no sean del sujeto y solo sean un mero efecto del dispositivo de la entrevista clínica. Lo que sostenemos es que aun cuando no son solo un epifenómeno de la entrevista ni solo una producción discursiva que se da en esas coordenadas dialógicas, las ideas del sujeto se expresan necesariamente en un contexto que, como dijimos con anterioridad, no es neutral. Es decir, que para considerar las ideas que el sujeto tiene acerca de su derecho a la intimidad sería ingenuo homologar que lo que el niño o niña dice en una entrevista es meramente lo que piensa acerca del objeto sobre el que se le pregunta, sin siquiera considerar que esas ideas están a su vez mediadas por la entrevista con la persona que investiga.

Con lo dicho hasta aquí, sostenemos que la entrevista clínica puede ser una herramienta válida para estudiar las nociones sociales infantiles, siempre y cuando se tenga en cuenta que no son las ideas “libres de contexto” las que se producen en ese dispositivo. Más bien, podríamos sostener que lo que se produce en una entrevista es el primer paso para un análisis del dato en el que se incorpore una reflexión acerca de lo que esas respuestas de los niños y niñas le deben al procedimiento de entrevista en el que se produjo.

Ahora bien, de acuerdo con nuestras indagaciones, y tal como habíamos observado también en trabajos anteriores (Helman & Castorina, 2005, Horn & Castorina, 2010), las respuestas de los niños y niñas nos sugerían que sus ideas sobre el derecho a la intimidad eran restringidas -posibilitadas y limitadas- por su participación en las prácticas educativas. Sin embargo, esas restricciones institucionales eran supuestas por nosotros a partir de las respuestas dadas por los sujetos en las entrevistas clínicas, ya que al momento no contábamos con datos

empíricos que nos permitieran caracterizar qué formas asumía el derecho a la intimidad en las prácticas concretas en las aulas. Esto nos condujo recientemente a acompañar las entrevistas con observaciones de lo que sucedía en las escuelas en la que los individuos entrevistados participaban y, de esa manera, comenzar a analizar las relaciones entre ideas infantiles y prácticas institucionales.

En el caso de las investigaciones sobre el conocimiento religioso de los niños y niñas, previmos desde el comienzo la utilización de la observación participante, ya que las indagaciones estuvieron enmarcadas en una etnografía. De este modo, antes de realizar las entrevistas con los niños y niñas, llevamos a cabo extensos períodos de trabajo de campo, por lo que la mayoría de las preguntas surgieron de la observación previa de las interacciones de los niños y niñas entre sí y con la gente adulta en distintos espacios formativos. Otras preguntas surgieron de los materiales documentales recopilados durante la investigación, como los libros de lectura y ejercitación que los chicos y chicas utilizan en sus clases, los folletos de difusión de las iglesias, etc. Es más, entender las concepciones locales referidas a la niñez resulta fundamental en antropología (Hecht & García-Palacios, 2010, Enriz, 2011, Szulc & Cohn, 2012, Shabel, 2014), pues de este modo la indagación es sensible a las diversas características esperadas socialmente en los niños y niñas, y no se estructura de antemano según una división etaria arbitrariamente impuesta por el sujeto investigador. Así, en la primera investigación -realizada con niños y niñas en catequesis parroquial católica-, los grupos a ser entrevistados contemplaban la periodización realizada en la catequesis católica. En la segunda investigación -realizada con niños y niñas de un barrio toba (*qom*)-, organizamos a los sujetos que iban a ser entrevistados siguiendo la concepción sobre la niñez en los grupos tobas/*qom*, en los dos grandes grupos en los que se subdivide la *nogotshaxac* -“la manera de ser niño o joven”- (Hecht, 2010).

De acuerdo con los presupuestos principales de la teoría antropológica, desarrollamos una primera etapa del trabajo como introducción

a los universos de sentidos de los sujetos con los que se interactúa en el campo, para luego ir ahondando en algunos de los puntos más salientes y que resulten de interés para la investigación. Justamente, luego de reconstruir las prácticas sociales en las que participan los niños y niñas, consideramos necesario recurrir al método clínico-crítico, ya que permite precisar algunos aspectos centrales en una investigación que intenta indagar el proceso de construcción de determinados conocimientos. Un ejemplo de ello es el rol de las justificaciones y contraargumentos en las entrevistas, ya desarrollado en el apartado anterior. Esto permite conocer con mayor precisión si los niños y niñas sostienen un determinado punto de vista con cierta certeza. En la primera investigación mencionada, a modo de ilustración, pudimos distinguir que algunos niños y niñas en catequesis consideraban que Dios había creado a los seres humanos, desconociendo la hipótesis de la evolución a partir de los primates; otros conocían esta última hipótesis, pero aun así argumentaban a favor de la primera y, finalmente, otros defendían ambas hipótesis a la vez. Es probable que una etnografía pueda dar cuenta de puntos de vista contrapuestos, pero probablemente por sí misma no permitiría ahondar en la relación entre estas ideas, si ambas no se reflejan en una práctica concreta.

En definitiva, las dos líneas de investigación desarrolladas -en el campo de la psicología genética una y en el de la antropología la otra-, han recurrido a herramientas metodológicas que usualmente no habían sido tenidas en cuenta en cada tradición disciplinar, con el fin de superar los enfoques escisionistas y poder aprehender la relación entre las construcciones de los niños y niñas y las prácticas sociales.

6. Comentarios finales

En este trabajo hemos puesto de manifiesto que los marcos meta-teóricos intervienen en el proceso de investigación, tanto en antropología como en psicología, constituyendo un conjunto de principios ontológicos y epistemológicos que orientan la formulación de los problemas, y las elecciones metodológicas. En particular,

hemos subrayado tres modalidades de su *modus operandi*:

En primer lugar, condicionan lo que puede verse y problematizarse en una indagación. Como vimos, en enfoques escisionistas solo es posible observar la actividad de los sujetos o las prácticas sociales, pero no su relación. Además, en un cierto sentido, los sujetos investigadores están “obligados” por razones meta-teóricas a buscar explicaciones por “dentro de la vida mental”. Por el contrario, un enfoque relacional permite problematizar los vínculos entre las construcciones de los niños y niñas y las prácticas institucionales o socioculturales, lo que a su vez posibilita dar cuenta de la producción de novedad cognoscitiva que no se puede referenciar solamente en un proceso mental individual.

En segundo lugar, ciertos procedimientos metodológicos dependen del marco epistémico que se ha asumido, especialmente las “unidades de análisis” que se elaboran de acuerdo con los supuestos adoptados en la metateoría. Por un lado, encontramos nuevamente muchos estudios que se centran únicamente en las actividades individuales, considerándolas independientes tanto de los contextos discursivos como de las prácticas sociales. Tal como señalan Inagaki y Hatano (2008), “los investigadores al estudiar el cambio conceptual han sido demasiado cognitivos y demasiado individualistas” (p. 259). Obviamente, esta elección supone la estrategia intelectual de la disociación de los componentes de la experiencia del conocimiento (Castorina, 2012). Cuando las situaciones experimentales permiten afirmar que las interacciones sociales nada tienen que ver con los principios cognitivos, son planteadas de tal manera que se aísla o disocia al niño o niña de las interacciones sociales, por lo cual de entrada se evita su intervención para explicar el principio cognitivo (Lahire, 2006). Son las propias situaciones experimentales las que preanuncian la figura final de un niño o niña como totalmente constituido y autónomo, aislado de toda red de interdependencias y resolviendo problemas “externos” (Castorina, 2012). En cambio, un abordaje relacional promueve la construcción de metodologías que propicien la aprehensión de esas interdependencias.

Aun así, pudimos mostrar una de las diferencias entre las unidades de análisis en la psicología y en la antropología. Aunque los recortes de ambas disciplinas incorporan las relaciones entre sujeto y prácticas sociales, el carácter de las preguntas y de las tradiciones de investigación de ambas disciplinas hace que cada una de ellas tenga una mayor pertinencia para interpretar una de las dos partes de la relación. Esto es una razón que justifica un diálogo entre las disciplinas que permita avanzar en el estudio de las relaciones entre construcción de conocimiento y prácticas sociales y culturales.

En tercer lugar, la intervención del marco relacional modifica la perspectiva interpretativa sobre la entrevista con los sujetos. Sin lugar a dudas, resulta fundamental poner de relieve la intervención del propio entrevistador o entrevistadora en la negociación que forma parte de toda entrevista. Sin embargo, la reducción de los significados a lo que se produce en la comunicación entre sujeto entrevistador y sujeto entrevistado, es discutible. Por el contrario, consideramos que puede estudiarse el cambio conceptual, aun considerando las condiciones de negociación, sin presuponer la ausencia de elaboraciones conceptuales o de saberes previos individuales.

Por último, queremos destacar que consideramos que solo el análisis riguroso de la forma de construir el conocimiento en las investigaciones permitirá establecer un diálogo abierto y productivo entre las disciplinas. La conclusión principal del artículo es que se pone en evidencia una cierta complementariedad de los enfoques, que es una condición para el éxito de la investigación colaborativa.

Lista de referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Baquero, R. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En J. A. Castorina & S. Dubrovsky (eds.) *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas de la obra de Vigotsky*,

- (pp. 67-80). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes (1)*, pp. 3-16.
- Bourdieu, P. (2005). La práctica de la sociología reflexiva. En P. Bourdieu & L. Wacquant *Una invitación a la sociología reflexiva*, (pp. 301-358). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: University Press.
- Cardoso, R. (1996). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Revista de Antropología*, 39 (1), pp. 13-37.
- Castorina, J. A. (2012). Algunos problemas filosóficos de las teorías psicológicas del cambio conceptual. *Estudios de Psicología*, 33 (1), pp. 21-38.
- Castorina, J. A. (comp.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. & Fernández, S. (1991). *El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Enriz, N. (2011). *Jeroky Porã, juegos saberes y experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones*. Muenchen: Lincom.
- García, R. (2002). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- García-Palacios, M. (2006). *La catequesis como experiencia formativa. Las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Tesis para optar al título de Licenciada en Ciencias Antropológicas (Orientación Sociocultural), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- García-Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. (Tesis doctoral no publicada). Tesis para optar al título de Doctora de la Universidad de Buenos Aires (Área Antropología), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- García-Palacios, M. & Castorina, J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños. En J. A. Castorina (comp.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*, (pp. 83-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García-Palacios, M., Horn, A. & Castorina, J. A. (En prensa). Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología*.
- Gilly, M. (1989). À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. En *Construction des savoirs. Obstacles et conflicts*, (pp. 35-66). Quebec: Les éditions Agnce d'Arc.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna*. Buenos Aires: Legasa.
- Halldén, G. (2008). *Jean Piaget on Children, Knowledge and Evolution*. Sweden: Linköping University.
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Múnich: Lincom.
- Hecht, A. C. & García-Palacios, M. (2010). Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-993.
- Helman, M. & Castorina, J. A. (2005). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 23, pp. 29-39.
- Horn, A. (2013). *Las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela*. (Tesis de Maestría no publicada). Tesis para optar al título de Magister en Pedagogías

- Críticas y problemáticas Socio-educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Horn, A. & Castorina, J. A. (2010). Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En J. A. Castorina (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, (pp. 191-214). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Horn, A., Helman, M., Castorina, J. A. & Kurlat, M. (En prensa). Hacia los “intramuros” de la escuela desde los “extramuros” de la psicología genética. *Cadernos de Pesquisa*.
- Inagaki, K. & Hatano, G. (2008). Conceptual change in naïve biology. *International handbook of research on conceptual change. Educational Psychology Handbook*, (9), pp. 240-262.
- Kral, M. J. (2007). Psychology and Anthropology: Intersubjectivity and Epistemology in an Interpretive Cultural Science. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 27 (2) & 28 (1), pp. 257-275.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lenzi, A. & Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J. A. Castorina & A. Lenzi (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, (pp. 25-44). Barcelona: Gedisa.
- Nunes, A. (1999). *A sociedade das crianças A'uwë-Xavante. Por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26 (1), pp. 126-166.
- Overton, W. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts and methodology. En W. Damon & R. Lerner (eds.) *Handbook of Child Psychology*, I, (pp. 18-88). New York: Willey.
- Perret-Clermont, A. N., Perret, J. A. & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. En L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*, (pp. 41-62). Washington: American Psychological Association.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170.
- Schauber-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A. N. & Grossen, M. (1992). The Construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School. En M. V. Cranach, W. Doise & G. Mugny (eds.) *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, I, (pp. 69-77). Berne: Hogrefe & Huber Publishers, Lewiston.
- Szulc, A. & Cohn, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: Anthropochildren. <http://popups.ulg.ac.be>
- Toren, C. (1993). Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, 28 (3), pp. 461-478.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.