
Artículos libres

La Metateoría y el Marco Epistémico en el estudio del desarrollo de los conocimientos sociales. Una comparación crítica



Metatheory and the Epistemic Framework in the study of social knowledge development. A critical comparison

 José Antonio Castorina *

Universidad de Buenos Aires / Universidad Pedagógica Nacional / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
ctono@fibertel.com.ar

Revista IRICE

núm. 47, p. 182 - 208, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Semestral

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 30 marzo 2024

Aprobación: 05 junio 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1932>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465184014/>

Resumen: Este trabajo se propone, en primer lugar, asumir la perspectiva de la Metateoría para el análisis de las concepciones del mundo, en tanto supuestos ontológicos y epistemológicos, que intervienen en la psicología del desarrollo. Particularmente, incide en el campo de las ideas sobre moralidad y los derechos infantiles. En segundo lugar, busca caracterizar la versión epistemológica alternativa del Marco Epistémico y su modo de intervención en ese campo. En tercer lugar, y principalmente, se examinan los aspectos comunes y las diferencias de estos enfoques metateóricos, y se propone un diálogo entre ambas perspectivas para orientar y contextualizar las investigaciones.

Palabras clave: metateoría, marco epistémico, psicología del desarrollo, conocimiento social.

Abstract: In the first place, this paper intends to assume the perspective of Metatheory for the analysis of world conceptions, as ontological and epistemological assumptions involved in Developmental Psychology. Particularly, this work has an impact on the field of the ideas on morality and children rights. In the second place, this work seeks to characterize the alternative epistemological version of the Epistemic Framework and the way it intervenes in so mentioned field of ideas. In the last place and mainly, this work examines the common aspects and differences present in

Notas de autor

- * Doctor en Educación por la Universidad Federal do Río Grande do Sul, Brasil. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Consulto en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE).

those metatheoretical approaches and proposes a dialogue between both perspectives in order to guide and contextualize research.

Keywords: metatheory, epistemic framework, developmental psychology, social knowledge.

Introducción

El análisis conceptual comienza a ser considerado como imprescindible para orientar la investigación científica en la psicología del desarrollo (Castorina, 2022; Overton, 2012; Witherington et al., 2018). Ello a pesar que aún una buena parte de los psicólogos consideran que su trabajo consiste solo en producir hipótesis y verificarlas; o que en ocasiones realizan análisis conceptuales mientras investigan, pero estos no son reconocidos como tales. Lo más relevante sería mencionar que la reflexión sobre los problemas conceptuales de su quehacer permanece, por lo general, en un lugar secundario. Dicho crudamente, esta última está subordinada a la actividad empírica, cuyos datos son la fuente última de la legitimación de una investigación (Overton, 2006). Ahora bien, desde el punto de vista epistemológico, ¿cuál es el significado del análisis conceptual que toma distancia de la actividad empírica de la investigación? Ante todo, cabe distinguirla del análisis respecto de una teoría que se caracteriza por tratar a los conceptos y las teorías asociadas para formular y reorganizar la indagación empírica, en términos de su operacionalización. Es decir, en su potencialidad para conectar –es su objetivo– las hipótesis con las experiencias. En cambio, el nivel metateórico, en un sentido estricto, corresponde a un análisis lógico filosófico, y guarda independencia –aunque no completa, como veremos– tanto de la investigación empírica como de la construcción de teoría psicológica.

Una de sus tareas consiste en establecer el dominio y el significado de los conceptos, estudiando su uso en ciertos casos, o la naturaleza de su definición; en establecer la gramática de la coordinación de los conceptos de una teoría; finalmente, en identificar las incoherencias y las implicaciones a que da lugar su empleo, así como los rasgos de la argumentación utilizada (Hacker, 2009; Machado & Silva, 2007). Así, Chomsky (1980) dio las razones que vuelven contradictorio a cualquier intento de sostener una teoría del aprendizaje, con independencia de su valor empírico; o Bennet y Hacker (2007) pudieron mostrar la falacia mereológica de inferir para las totalidades lo que se afirma para las partes, por ejemplo, el funcionamiento del cerebro en neurociencias proyectado a los procesos psicoeducativos (Castorina, 2016). Más aún, filósofos de la ciencia como Laudan (1986) han propuesto que la incoherencia o la vaguedad conceptual que se endilgan en las controversias entre investigadores es tan relevante como las pruebas empíricas a la hora de evaluar críticamente a las tradiciones de investigación.

Por otro lado, la actividad filosófica incluye –de modo decisivo– una explicitación de los sistemas básicos de conceptos en la

producción científica y no de las teorías que sostienen un argumento. Es decir, se trata de describir los supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a los procesos de investigación, los que refieren a la naturaleza del mundo y de su conocimiento. Ellos son el contexto en el cual los conceptos teóricos o las metodologías se construyen y que frecuentemente actúan implícitamente en la práctica cotidiana de la ciencia. En el caso de psicología del desarrollo, postula lo que “hay” en el mundo psicológico y cómo se lo conoce.

Según afirman Witherington y otros (2018), se encuentra un antecedente en la filosofía analítica de Strawson (1959), en su propuesta de una “metafísica descriptiva”, que pondría de relieve las formas básicas de los discursos existentes. Su propósito sería mostrar los fundamentos naturales de nuestro aparato conceptual dando por sentado que los seres humanos tenemos un equipamiento conceptual universal y compartido. Para Strawson lo importante es lograr dilucidar cómo este sistema es común a todos los lenguajes, describiendo las interconexiones imprescindibles entre lenguaje, lógica y mundo. Nuestro esquema conceptual básico se expresa en el sentido común, nos es natural, por lo que el comportamiento real se tiene que precisar. Y antes de transformar dicha metafísica, los filósofos necesitan esbozar y describir la estructura del sentido común. Desde una perspectiva muy diferente, desde la filosofía del materialismo histórico, al examinar la psicología del desarrollo, Vigotsky (1927/1991) había anticipado la presencia inevitable, en cualquier corriente psicológica de su tiempo, de un conjunto interconectado de tesis básicas que trascienden a las teorías, incluidas sus hipótesis más abstractas y a los métodos específicos. Esta diferencia en el carácter natural o histórico social de los supuestos ontológicos y epistemológicos tendrá consecuencias para nuestro análisis ulterior, como veremos.

Por nuestra parte (Becerra & Castorina, 2016) y siguiendo, aunque con fuertes revisiones las ideas sobre el Marco Epistémico de Piaget y García (1982) y principalmente, de García (2001, 2006), hemos examinado la naturaleza histórica de aquellos presupuestos y su intervención –en un sentido provisorio e impreciso– sobre la investigación de la psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales (Castorina, 2020). En un trabajo reciente (Castorina, 2022) intentamos esbozar las diferencias y semejanzas epistemológicas entre la Metateoría (MT), en el sentido de Overton y la perspectiva del Marco Epistémico (ME), en tanto orientadoras de la investigación en psicología del desarrollo.

Principalmente, durante años nuestro equipo de investigación (Castorina & Barreiro, 2021) se ha dedicado a la investigación y a su tematización en términos de presupuestos y métodos. Se hicieron estudios empíricos y a la vez se introdujeron modificaciones en la base

teórica de la psicología genética y en sus aspectos metodológicos, al estudiar las ideas infantiles sobre la autoridad política, la autoridad escolar, el derecho a la intimidad, o la justicia (Barreiro, 2021). Se produjo un cambio significativo del enfoque piagetiano clásico asociando de modo sistemático la construcción de las ideas con las prácticas sociales de las que participan los niños (Horn et al., 2014; Lenzi & Castorina, 2000) y articulando en la investigación a la psicología del desarrollo con la teoría de las representaciones sociales (TRS; Barreiro & Castorina, 2022).

En este artículo, nos vamos a ocupar de la versión de las MT y del ME, examinados en su vinculación con la investigación del desarrollo de las ideas sociales de los niños. En primer lugar, exponer brevemente la perspectiva de la MT como análisis conceptual de las concepciones del mundo que intervienen en la psicología del desarrollo. En particular, cómo interpretar las indagaciones en el campo de las ideas sobre moralidad y los derechos infantiles. En segundo lugar, caracterizar la versión epistemológica alternativa del ME y su modo de intervención para los mismos estudios. En tercer lugar, examinar los aspectos comunes y las diferencias de estos enfoques metateóricos, y establecer las ventajas y desventajas de ambas perspectivas para orientar y contextualizar las investigaciones.

Nuestro objetivo epistemológico es esbozar respuestas provisionarias para ciertas preguntas claves: ¿Los supuestos de las investigaciones son solo ontológicos y epistemológicos o involucran valores ético-políticos? ¿Ellos determinan los rasgos del proceso investigativo o los condicionan, y si es así, en qué sentido? ¿Son elaborados por completo por la comunidad científica, o son principalmente la expresión de los contextos socioculturales e históricos? ¿Se puede hablar de metodología o de un ciclo metodológico en los que situar los ME o los MT?, ¿Al revisar los estudios disponibles, el empleo de los ME se potencia al incorporar los análisis de la MT, y recíprocamente? ¿Es posible interpretarlos en un enfoque integrador?

Las metateorías

Una MT, según Overton (2007, 2012) es un conjunto de principios ontológicos y epistemológicos, asociados a ciertas reglas metodológicas (en un sentido lógico-filosófico de justificar el conocimiento por vía inductiva, deductiva o abductiva), que trasciende las teorías y métodos en psicología del desarrollo, es el contexto intelectual en que se elaboran estos últimos. Siendo la cúspide de una jerarquía de niveles, la MT se refiere a las teorías y metodología, en tanto las teorías tienden al mundo de las observaciones. Para Witherington y otros (2018), una MT describe y prescribe lo que es aceptable o inaceptable como conceptos teóricos y

procedimientos de investigación en un dominio de conocimiento. Es decir, fundamentan, constriñen y sostienen las teorías y métodos. Esta tesis aproxima la MT a los paradigmas de Kuhn (Overton, 2012), al establecer una jerarquía epistémica desde los supuestos ontológicos, sus especificaciones para un campo de conocimiento y las afirmaciones empíricas. Los principios son, por una parte, concepciones ontológicas sobre la naturaleza, origen y estructura del mundo y, por la otra, supuestos epistemológicos sobre qué y cómo se conoce. El hecho de ser escasamente reconocidos por los psicólogos en la investigación empírica justifica una reflexión acerca de su coherencia y su potencial productivo para la investigación.

La mayoría de las investigaciones clásicas y el *mainstream* de la psicología del desarrollo fueron y son orientadas por el MT de la escisión (MTE), en su versión reduccionista o dualista. Como es archisabido, la filosofía cartesiana postuló una ontología que disocia el cuerpo y la mente, al individuo y la sociedad, así como una epistemología que disocia al sujeto y objeto, a la representación del mundo. Esta perspectiva involucra el atomismo y la pretensión de derivar las totalidades de las partes, junto –con frecuencia– a la tesis del objetivismo epistemológico. La escisión ontológica es consistente –en la perspectiva cognitivista– con una metodología experimental que propone determinar y relacionar variables dependientes e independientes, sin mayor interés por los sentidos subjetivos o culturales, e infravalorando los métodos cualitativos (Overton, 2006, 2015).

Desde mediados de los años noventa va emergiendo el enfoque de Metateoría relacional (MTR) que disuelve las dicotomías del “either or”, de un factor excluyente u otro (individuo o sociedad, sujeto u objeto, cultura o biología, etc.) en unidades entre los opuestos, que son indisociables y complementarios (Castorina, 2020, 2022; Overton, 2015). Y lo que es fundamental, las partes ya no son definidas en su aislamiento, sino que son caracterizadas respecto de una totalidad. Con Piaget (1975), Vigotsky (1927/1991), y Gottlieb y Halpern (2004) como precursores, y la influencia de la filosofía de Hegel, Taylor o Habermas, entre otros, se instala la tesis ontológica procesual de la articulación dinámica de partes y todo para el desarrollo, que resumimos: dichas partes son opuestos que se relacionan dinámicamente y constituyen la totalidad, esto es, se suponen mutuamente, una unidad de contrarios; luego, en el proceso, la oposición misma pasa a ser dominante sobre la identidad de los opuestos, se hace énfasis en la contradicción de las partes; para finalmente, alcanzar –en términos relativos– una especie de síntesis reorganizadora, que integra, superando el conflicto, a los subsistemas en una nueva totalidad. Un modo de caracterizar, entre otros posibles, lo que podemos llamar dialéctica del desarrollo psicológico (Overton,

2012; Valsiner, 2012b). Lo dicho conlleva una exigencia conceptual de adaptar y especificar el significado del término *dialéctica* al examinar una situación concreta. Con frecuencia se lo refiere a una etérea “interacción de factores o partes”, y muchas veces es un modo de enmascarar con su nombre la ignorancia de cómo se transforman, en su complejidad, las ideas sociales.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar y el significado de un MT en las investigaciones psicológicas? Como dijimos, se trata de una organización jerárquica, con una sistematicidad, desde los supuestos hacia las teorías y los modelos con referencia empírica. Ello no involucra una deducibilidad de los últimos, lo que restablecería el formalismo propio de la filosofía neopositivista. Con todo se constata una distancia entre los supuestos más generales y la investigación, que podría ser acortada, conectando los primeros a un dominio particular de conocimiento. De ahí que Overton (2015) introdujera una MT de rango medio, con el propósito de precisar la estructura conceptual de la psicología del desarrollo. Se trata de sistemas conceptuales menos generales que las MT (las MTE y MTR, más básicas), que son más próximos a los campos de observación, y son identificables con una mayor especificidad. Son metateorías que “realizan” aquellos presupuestos más básicos, concretizándolos en su significación conceptual (Witherington et al., 2018). Para los estudios del conocimiento social, las MTE de rango medio incluyen al cognitivismo neoinnatista, parcialmente al constructivismo de los sistemas operatorios, o el contextualismo, con sus grandes diferencias y hasta contradicciones. Sin duda, esta familia de MT comparte el “either or”, divergiendo en otros aspectos. Para el MTR, son meta modelos que comparten un enfoque dialéctico del mundo y del modo de concebir el conocimiento (ya avizorado en buena medida por Piaget al vincular el desarrollo de las ideas morales con las interacciones sociales; Piaget, 1932/1971), y para los conocimientos morales e institucionales, señalamos, el constructivismo relacional y el enfoque de dominio social formulado por Turiel (2008). Según este autor, los conocimientos sociales son un dominio específico, vinculado a las interacciones sociales, e incluye a los juicios morales. En este sentido, los razonamientos infantiles en la acción están corporizados, y al tomar decisiones en el pensamiento y la acción, por ejemplo en problemas de justicia, los sujetos deben coordinar diferentes tipos de juicio (no solo morales) en contextos particulares (Pasupathi & Wainryb, 2010; Turiel, 2000; Wainryb, 2006).

El MTR se “dialectiza” al estudiar ideas sociales, al constituir una unidad más concreta, por diversificación y complejización de las relaciones básicas, pasando a un sujeto psicosocial de la construcción, que conceptualiza situado en un entramado de prácticas sociales y representaciones sociales (RS). Esta categoría de alcance medio

fortalece la investigación de ideas sociales, entre otras razones, porque hace comparable –en su unidad de análisis y variedad de métodos– a los estudios sociales con otros subcampos de la psicología del desarrollo, como la formación del objeto permanente en bebés (Rodríguez, 2012) o la apropiación de los instrumentos culturales (Martí, 2012).

Ahora bien, una MT suministra a los investigadores una rica fuente de conceptos o ideas básicas, estableciendo lo que se puede y no se puede pensar: por ejemplo, los investigadores cognitivistas ocupados en la “teoría de la mente” (Pozo, 1994) o los neuroinmatistas (Haidt, 2013) han buscado sin descanso las representaciones mentales, o las intuiciones en los primeros años de la infancia. Y han desconocido, casi sin excepción, la cuestión de los procesos de cambio cualitativo en las representaciones del mundo (Overton, 2006) o las transformaciones longitudinales cualitativas de las interacciones con el mundo social y cultural, desde la primera infancia. No constituyen problemas por “una inhibición o imposibilidad teórica”.

El análisis de los conceptos, propuesto en la Introducción, como primera actividad filosófica dirigida a las teorías, es metateórica. Así, algunas de las confusiones conceptuales en las investigaciones pueden parcialmente despejarse si se diferencian “desde donde son pensados”. Un caso, el concepto de “objeto de conocimiento” no tiene una significación unívoca. Puede ser entendido como aquello que los niños elaboran para comprender el mundo social exterior, desde una MTE; pero pueden ser considerados, en cambio, “aquello que también actúa sobre el sujeto”, un doble *status* de construcción por el sujeto y de “venganza” de las prácticas sociales sobre quien pretende comprenderlas (Lenzi & Castorina, 2000), como la práctica disciplinaria escolar sobre las ideas de los niños acerca del derecho a la intimidad (Helman et al., 2021). Si el significado de los conceptos centrales de una teoría es definido desde los supuestos ontológicos, su explicitación reflexiva es una herramienta para distinguir unos conceptos de otros, y para interpretar las controversias entre las teorías (Witherington & Boom, 2019).

Además, al situar a una teoría explicativa en una MT de rango medio, se la puede revisar y reformular teniendo en cuenta su consistencia con aquella. Así, se puede reconsiderar la teoría de la equilibración de Piaget para explicar el cambio de las ideas infantiles, al modificar sus sesgos no compatibles con la MTR de alcance medio. De esta manera, al retomar la plasticidad de las nociones infantiles, elaboradas en las prácticas y las representaciones sociales adultas (Barreiro & Castorina, 2018), dicha teoría pierde su direccionalidad “inmanente” hacia “niveles de mayor conocimiento”. Al incrementarse la participación de las prácticas sociales y la diversidad de contextos, la explicación incluye la indeterminación, se hace más

compleja. Ahora parece más plausible afirmar que conceptos infantiles como la justicia o derecho a la intimidad derivan de las abstracciones que reorganizan ideas anteriores, sin única direccionalidad, al ser indisociables de la totalidad de las interacciones (Castorina, 2014; Horn et al., 2022).

Nos permitimos una aclaración significativa. En este trabajo hemos utilizado por nuestra cuenta, la tesis del ciclo metodológico, para comprender la dinámica de los componentes de una investigación, a la que se integran las MT (Valsiner, 2012a, 2019). Se trata de una categoría clave que no proviene de los autores de la MT, pero parece ser compatible con sus tesis, y está dirigido contra una exigencia positivista: seguir invariablemente determinados procedimientos es garantía para producir conocimiento. Por el contrario, postulamos un proceso interactivo entre la intuición del investigador, los hechos construidos, las teorías, los métodos y técnicas de investigación, junto a los axiomas o supuestos. En este sentido, ningún método (sea clínico, etnográfico, o escalas estandarizadas) produce por sí mismo, disociado de aquella totalidad dinámica, algún conocimiento objetivo. Más aún, los diálogos y las controversias conceptuales y hasta metodológicas con otras corrientes de la psicología del desarrollo u otras disciplinas, pueden modificar las propias teorías e impulsar la reflexión sobre sus posibilidades de cooperación. De esa forma, todos sus componentes son modificables, incluidos los MT, ya que estos últimos no subsisten en un mundo platónico, que es por completo independiente de las investigaciones, sino que son un producto histórico y pueden cambiar ante evidencias desafiantes, insistentes dificultades en los procedimientos, problemas que no se pueden interpretar en el MT, o discusiones metateóricas.

La incipiente reflexión metateórica, en conjunción con lo que sabemos de los otros componentes del ciclo metodológico, nos permitió abrir el diálogo con la TRS (Barreiro & Castorina, 2018; Castorina, 2010) y la antropología social (García Palacios et al., 2018). Es decir, un intercambio crítico referido a los procedimientos de indagación y la perspectiva conceptual, posibilitado en buena medida por el MTR común. Más aún, el carácter triádico de las interacciones, previamente establecida como la base ontológica de la TRS, entre sujeto, objeto y otro (Marková, 2008), suscitó su exploración en las indagaciones de las nociones sociales (Castorina & Barreiro, 2021) Esta compatibilidad con la teoría de RS, otro campo disciplinario, contribuyó a fortalecer la credibilidad de estas investigaciones de ideas sociales e impulsó ensayos de trabajo colaborativo (Barreiro & Castorina, 2014).

Por tanto, avanzamos en la formulación de los problemas, la revisión de las unidades de análisis, en afinar el esquema explicativo, o repensar los métodos empleados. El análisis cuidadoso de la

naturaleza de las relaciones entre los supuestos y la investigación exige penetrar en las condiciones de la actividad empírica y atender a sus múltiples dificultades, así como cuestiones metodológicas cada vez más específicas, siendo muy trabajoso inferir los compromisos ontológicos y epistemológicos al examinar una investigación de desarrollo cognoscitivo. Se puede añadir que una MT no se realiza directamente en formas particulares de investigar, sus relaciones están mediadas por las interacciones en el ciclo metodológico. Más aún, ningún método, técnica, o estrategia estadística lleva “escrito en su frente” los supuestos, no pertenecen por sí mismos a una indagación orientada por un MTE o un MTR. Esto surge en el modo de plantear los problemas, de la elección única o plural del procedimiento, de su vinculación unilateral o no con las teorías. Por lo demás, hay cuestiones de confiabilidad y adecuación a sus objetivos, que son específicamente metodológicas, independientes de los supuestos.

Por otra parte, las entrevistas de indagación clínica piagetiana, de larga tradición en los estudios de conocimiento social, se explicitan mejor al relacionarlas con la MTR (Schubauer Leoni et al., 1992). Básicamente, el asumir que el sujeto entrevistado no es un “sujeto epistémico”, sino un actor social en una tríada ontológica, nos llevó a considerar que la entrevista es una interacción social, un procedimiento en el que el entrevistado y el entrevistador están involucrados. Es decir, no solo indagamos “los saberes infantiles” como un conocimiento exclusivamente individual e independiente del investigador, sino que vemos a los protagonistas de la entrevista ligados por las expectativas mutuas y por algún contrato. De este modo, la situación de entrevista no es “culturalmente neutra”, el entrevistador no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su modo de producir respuestas, las que están condicionadas por las experiencias socioculturales. Las ideas del sujeto sobre la justicia o la intimidad no son un epifenómeno de la entrevista, son propias, pero se expresan en un contexto de expectativas. Es decir, sería ingenuo pensar que lo que el niño dice en una entrevista es lo que piensa acerca del objeto, sin considerar que esas ideas están a su vez mediadas por la entrevista. Más aún, el propio investigador, advertido de las relaciones de poder existentes entre adultos y niños, puede intentar matizar sus efectos. Gracias al intercambio con colegas antropólogas, nos dimos cuenta de que aquella interacción exige el análisis interpretativo de la contextualización del proceso de producir conocimiento, es decir, un acercamiento etnográfico (García Palacios et al., 2018).

El Marco Epistémico

La tesis del ME integra la epistemología constructivista de Piaget y García (1982), siendo este último quien avanzó en su caracterización (García, 2001) al estudiar principalmente la sociogénesis de las ciencias naturales, y más tarde la investigación de sistemas complejos (García, 2006). En principio, es una categoría destinada a superar la dicotomía entre externalismo e internalismo, al estudiar las relaciones de la ciencia con la sociedad, en la filosofía de la ciencia (Piaget & García, 1982). Un ME consta de supuestos filosóficos de orden ontológico y epistemológico que subyacen a la práctica de las ciencias, pero en las que se pone en primer plano su trasfondo social. Se trata de una concepción del mundo^[1] que expresa relaciones sociales y culturales, en una situación histórica y que constituye el sentido común de los investigadores y orienta su actividad científica: “Un sistema de pensamiento, rara vez explicitado, que permea las concepciones de la época en una cultura dada y condiciona el tipo de teorizaciones que van surgiendo en diversos campos del conocimiento” (García, 2001, p. 157).

En vez de argumentaciones filosóficas, los científicos adoptan concepciones filosóficas insertas en aquellos entramados socioculturales, “lo que creen es natural considerar del mundo”. Dichos presupuestos son asimilados por los científicos a su propia práctica, desde la especificidad de su elaboración de conocimientos (García, 2001), sobre su campo de fenómenos. Por tanto, no determinan al proceso de investigación, sino que le ponen condiciones, no permaneciendo en el exterior, sino que “se vuelven parte de las indagaciones”, al dar lugar al modo de formular los problemas, y centralmente a los modelos explicativos.

Los aspectos señalados son necesarios, pero no suficientes para que un conjunto de creencias constituya un ME. Esta caracterización es aún demasiado amplia e imprecisa para poder ofrecer una definición satisfactoria exhaustiva y precisa de la categoría y de su modo de intervenir en las investigaciones. Con todo, su mayor mérito reside en que ofrece una perspectiva sociocultural para indagar la actividad y producción de la ciencia en la indisociable articulación de los aspectos de las propias comunidades de investigación con los relativos a la sociedad de la que son parte y los contextos históricos de ideas que permean sus producciones. La necesidad de precisar las vinculaciones de los ME con los componentes del ciclo metodológico se harán patentes en la comparación explícita con las MT.

Mientras García se ocupó del ME en la sociogénesis de las ciencias naturales y de la investigación interdisciplinarias, nosotros consideramos su intervención en el proceso de investigación de la psicogénesis de los conocimientos sociales (Becerra & Castorina, 2021). Quizás, los interrogantes que plantean la particularidad de estas adquisiciones y los diálogos con otros campos disciplinares,

como la teoría de las representaciones sociales y la antropología social (García Palacios et al., 2018), la nueva filosofía de la ciencia (Castorina & Zamudio, 2020) influyeron para incorporar nuevos componentes al ME o enfatizar otros que estuvieron poco explicitados como los valores ético-políticos.

Dado que las concepciones del mundo son inherentes a un contexto histórico, con sus disputas y conflictos sociales, es inevitable la toma de posición respecto al mundo social, sobre cómo este debe ser. Es decir, los investigadores siempre adoptan alguna valoración ética y política sobre sus temáticas, o sobre los sujetos de indagación. Este componente no se incluyó en la formulación original del ME por Piaget y García (1982), pero era plausible pensar su presencia en el contexto cultural, filosófico o religioso del ME, aunque García (2006) propuso una jerarquía de valores ético-políticos, como una exigencia previa a cualquier investigación interdisciplinaria.

Nuestro enfoque se inspira, además, en la filosofía de la práctica de las ciencias (Gómez, 2014, Kitcher, 2001) y las epistemólogas feministas (Harding, 2004; Longino, 2015), quienes argumentaron convincentemente contra la dicotomía de hechos y valores, un rasgo central de la epistemología del Marco Epistémico de la Escisión (MEE). Postular la participación de los valores en las investigaciones implica las convicciones sociales, muchas veces implícitas: por un lado, la aspiración a integrar las ideas y comportamientos de los niños a “la normalidad” adaptativa de un desarrollo regular; a promover el “individualismo” que lleva a indagar solo el proceso cognitivo interno o asumir la “neutralidad política” de la investigación social, un modo de aceptar el mundo como es. Esta aspiración se asocia a la escisión epistemológica de hechos y valores, u ontológica de individuo y sociedad. Por el otro, asumiendo el MTR los investigadores pueden defender los derechos de los niños, de aquellos subordinados o estigmatizados, promoviendo la solidaridad en lugar del individualismo, o el logro de su derecho a la intimidad, frente al disciplinamiento escolar, o que la justicia distributiva pase a primar sobre la justicia retributiva (Barreiro, 2021), o que los estudios del desarrollo social se orienten por el reconocimiento de la diversidad cultural (Castorina, 2016; Frisancho & Delgado, 2014).

Estos valores no solo participan en la elaboración del conocimiento, sino en su justificación y aplicación a las prácticas sociales. Por lo general, al estudiar el desarrollo de las ideas sociales, los valores condicionan la formulación de los problemas, la selección de las unidades de análisis, la adopción de técnicas de investigación y/o los modelos explicativos (Castorina, 2016). Para ejemplificar la formulación de los problemas, Piaget interrogó la formación del juicio moral en términos del “deber ser” normativo, sin considerar, entre otras la ética de las virtudes, de origen aristotélico, lo que es una

consecuencia de asumir los valores de la ética protestante, influida por Kant, y arraigada fuertemente en su personalidad intelectual (Faigenbaum et al., 2003). Cuando el problema a investigar es identificar la regularidad del desarrollo de las ideas, reduciendo su variabilidad a la excepción, sin considerar los contextos, se establece una convergencia con la desvalorización de la heterogeneidad cultural de los sujetos y la valorización del niño de nuestra cultura como “natural” (Brizuela & Scheuer, 2016). Por otra parte, cuando caracterizamos la interacción social de la entrevista clínica, señalamos que el entrevistador podía tomar conciencia del peso relevante de su poder sobre el primero, y tender a disminuirlo. En este caso la aspiración a la “simetría” en las relaciones con el sujeto de investigación predomina sobre la “asimetría”.

Al participar del ciclo metodológico, los valores sugieren la elaboración de las hipótesis sobre el desarrollo de ideas sociales, pero no implican resultados predeterminados en el proceso de verificación (Gómez, 2014). Es imprescindible poder verificar o falsar de modo independiente a esas hipótesis, de lo contrario, la intervención de los valores es inaceptable (Castorina & Zamudio, 2020). Esto último no contradice la tesis de que la objetividad del conocimiento requiere cuestionar los compromisos de los investigadores con sus condiciones sociales (Longino, 2015). En contra del objetivismo positivista, basado en la representación neutral de “hechos” ya dados, la objetividad constructivista es un proceso histórico de acuerdos y desacuerdos intersubjetivos de la comunidad científica, utilizando métodos compartidos, debates y refutaciones. Los valores ético-políticos son una parte crucial de su conquista, porque su análisis crítico puede influir en la investigación. Así, “la búsqueda de la normalidad del desarrollo” se interpone para pensar la variabilidad sociohistórica en la construcción de ideas sociales, y su crítica argumentada contribuye a la ruptura de este obstáculo epistemológico. Análogamente, la expectativa de una escuela que debe ser benefactora para los niños, puede oscurecer la posibilidad de investigar las ideas sobre participación e intimidad como derechos infantiles (Helman et al., 2021).

Dado que los ME son indisociables de los contextos sociohistóricos, incluimos los valores ético-políticos, pero hay que dar un paso más para establecer cómo los ME se instalan en “el sentido común de los investigadores”. Para Piaget y García (1982) la distribución del poder y las disputas sociales son el trasfondo del que surgen las concepciones del mundo. Una vez constituidas, estas siguen vinculadas con las primeras, incluso durante su “asimilación” al proceso de indagación. Dicha tesis involucra no separar al ME de las políticas institucionales, porque estas permiten que aquel se imponga y se vuelva convicción en los investigadores. Así, la utilización

excluyente de técnicas cuantitativas y experimentales para conectar variables independientes y dependientes, asociadas al objetivismo, o por su lado, el cualitativismo asociado con el relativismo radical, se instalan por las exigencias de ciertos medios académicos. O que un investigador de conocimiento social crea –no siempre sabiéndolo– que la predicción estricta de las ideas de los sujetos determina la calidad de una investigación, no es únicamente una elaboración propia. Proviene de una “guía” social (Valsiner, 2019), lógicamente anterior a su elaboración personal en los cuestionarios y entrevistas, dificultando la elección de otras técnicas. Los ME son “el aire que respiran los investigadores”, al intervenir con fuerza normativa, un imperativo de lo que “debe ser el hacer buena ciencia”, en los espacios institucionales. Las condiciones políticas y corporativas de la investigación se transforman en una moral del científico, en la “obligatoriedad” de investigar de cierta manera. Sostener aquel exclusivismo de los métodos, o la “neutralidad valorativa”, incluso los presupuestos ontológicos y epistemológicos, requiere de una regulación social. Su análisis crítico resulta muy difícil justamente por el desconocimiento de los investigadores de sus posiciones desiguales en la relación de fuerzas en el campo científico (Bourdieu, 2003). La participación consciente en la disputa por reposicionarse en dicho campo, puede transformar las regulaciones de la práctica de investigar. Este último componente social del ME no fue tomado en cuenta por Piaget ni por García en sus escritos.

Una comparación crítica de los supuestos

Hasta aquí hemos presentado dos enfoques del análisis metateórico de los supuestos de la investigación del desarrollo de los conocimientos sociales. En algunos escritos anteriores (Castorina, 2016) hemos utilizado indiferentemente al término MT y ME, y recién intentamos reflexionar acerca de sus semejanzas y diferencias, al introducir los valores ético-políticos en los ME y de conocer algunos estudios que avanzaron en conectar a los MT con los niveles de producción de conocimiento (Castorina, 2022; Witherington et al., 2018).

Cabe aseverar, ante todo, que ambas perspectivas comparten ciertas tesis epistemológicas. Por una parte, que los supuestos ontológicos y epistemológicos constituyen un contexto histórico que enmarca la producción de conocimientos, lo que hace imprescindible estudiarlos en sus relaciones con otros componentes del proceso investigativo. Además, asumen que esos supuestos tienen que ser distinguidos nítidamente de los niveles de la teoría y de la indagación empírica; que ellos se caracterizan por un mayor grado de abstracción y generalización que las teorías, y son necesarios para su análisis

conceptual. También, acuerdan en los enfoques escisionista y relacional, que han presidido la historia de la psicología del desarrollo occidental. En este sentido, el estudio de las metateorías en otros ámbitos socioculturales, como las denominadas psicologías orientales e “indigenistas” ayudaría a diversificar y relativizar los supuestos de “la psicología” producida en nuestro mundo (Chakkrath, 2012; Valsiner, 2012a). Además, esa intervención por lo común no es tematizada por los investigadores, y no es asumida siempre de modo uniforme en un mismo investigador, hay problemas del desarrollo que no se enfocan consecuentemente desde una perspectiva: el enfoque dialéctico de Piaget en el juicio moral, al no dar lugar a la experiencia cultural; o bien cuando se pretende sumar al enfoque cognitivista de las representaciones o intuiciones morales, las interacciones sociales con la cultura, desconociendo la incompatibilidad de los MT.

En ambos enfoques, se identifican dificultades y tensiones propiamente técnico-metodológicas, referidas a su pertinencia para los problemas, y que no tienen relación directa con las metateorías. Y lo que es relevante epistemológicamente, no se predica la científicidad únicamente de las indagaciones orientadas por el MTR y el Marco Epistémico Relacional (MER), también ocurre respecto a MTE y el MEE. Los primeros son hoy más potentes o fértiles para los problemas del cambio cualitativo de las ideas, para alcanzar conocimientos sobre la variabilidad, heterogeneidad y novedad del desarrollo social. Los segundos no se plantean los problemas que hoy consideramos centrales del estudio del desarrollo cognoscitivo. Pero según sus propias preguntas y relaciones con los métodos que les son consistentes, también producen conocimientos sobre representaciones innatas, habilidades o estrategias de resolución de problemas. En el caso del MTE no se afirma que sea precientífico o preparadigmático, en el sentido de Kuhn, y en del MEE, la concepción del mundo da lugar al estudio de ciertos problemas, los que son tratados con autonomía científica. Hay producción de conocimiento verificable en indagaciones de teoría de la mente, y con métodos experimentales en la *social cognition*. Finalmente, hay acuerdo en que el desconocimiento o rechazo del análisis metateórico en ciencia ha contribuido al desacople de los niveles de la investigación psicológica. Estamos ante una de las razones principales de la crisis del campo de la psicología del desarrollo, que parece ser su estado permanente.

¿Cuáles son los aspectos que diferencian al MT del ME? Ante todo, la MT es el primer nivel de una jerarquía con las teorías, las hipótesis y metodologías, en una red estructurada (Overton, 2012; Witherington et al., 2018) que incluye cierto carácter prescriptivo, como vimos; por su lado, los ME “se asimilan” al proceso de elaboración de una ciencia, pero no parecen prescribir lo que se puede pensar o establecer como

unidades de análisis. Por otra parte, los rasgos del MT son referidos solamente al pensamiento filosófico que los origina. Así, el MTR se asocia a pensadores como Wittgenstein, Taylor, Gadamer, Latour, Hegel, Cassirer, Strawson, entre otros. En cambio, Piaget y García (1982) han subrayado el origen del ME en los contextos sociohistóricos, donde se sitúan las filosofías, que se transforman en el sentido común de los científicos de una época. Para la versión de la MT, el análisis filosófico permite elucidar la naturaleza de sus vínculos, dentro del paradigma, con la producción teórica y empírica. Mientras que la cuestión epistemológica a resolver en ME es la relación de la ciencia y sociedad, el estudio de la intervención de los ME requiere de las filosofías tanto como de las ciencias sociales, en nuestra versión. Una tarea particularmente difícil en psicología del desarrollo, debido al desconocimiento de la fuerza normativa de los métodos experimentales y del naturalismo, en las neurociencias y el cognitivismo, hegemónicos en el mundo anglosajón y sus esferas de influencia.

En los MT, los presupuestos y las afirmaciones teóricas y empíricas se ordenan en una relación jerárquica dentro del paradigma, aunque no constituyen un sistema hipotético deductivo. En general, un ME sostiene relaciones más laxas con los otros componentes del ciclo metodológico, suscitando o condicionando la investigación. Justamente, porque la concepción del mundo se origina en las prácticas sociales y sociopolíticas, no contempladas –hasta donde conocemos– en la MT. En la práctica de la investigación, los supuestos no entran directamente como argumentos académicos, serían su “condición de posibilidad” en tanto son inherentes a un contexto sociocultural e histórico. A este respecto, resulta curioso que siendo también históricos los supuestos en la perspectiva de MT, Witherington y otros (2018) consideren a Strawson un precursor de la metateoría, pero su “metafísica descriptiva” postula a los grandes sistemas conceptuales como naturales y universales.

Hemos afirmado el anclaje de los ME en la complejidad de la vida social, de la que emergen los valores ético-políticos, que inciden en todas las instancias de la práctica de una comunidad científica; y la posibilidad de ser objeto de discusión racional, formando parte de la construcción de la objetividad del conocimiento. Esta interpretación es particularmente válida para las investigaciones sobre conocimiento social de nuestro equipo, en las que de modo implícito y luego explícito, hemos asumido la centralidad de promover –con la investigación– ciertas representaciones y actitudes de los niños y de los otros hacia ellos. Overton y Witherington, por lo que conocemos de sus obras, no se han preguntado por las condiciones históricas de los supuestos ontológicos y epistemológicos, ni tampoco por los valores ético-políticos o las exigencias institucionales que los imponen

a los investigadores. Básicamente, para Overton (2012) un MT sería equivalente a un paradigma, entendido como matriz disciplinar (Kuhn, 1993): las generalizaciones simbólicas, los compromisos ontológicos de la comunidad científica, los modelos particulares de representación, los valores epistémicos para tomar decisiones de resolver enigmas o elegir hipótesis, y las soluciones ejemplares de problemas, articulados en una totalidad organizada.

En cambio, los ME no son elaborados por la comunidad científica, sino que se incorporan desde fuera de la práctica de una ciencia, desde el campo sociocultural, y en los términos del proceso investigativo. Justamente, porque se sitúa al ME en un contexto sociohistórico más amplio, que los valores ético-políticos pueden ser parte del ME. Para Kuhn los compromisos ontológicos y epistemológicos son parte relevante del paradigma de una comunidad científica, y solo excepcionalmente provienen del mundo extracientífico. Los valores epistémicos de simplicidad, fertilidad, descripción o explicación son muy relevantes en las decisiones de la práctica científica, mientras los valores ético-políticos, son poco influyentes (Gómez, 2014) y no forman parte orgánica de la MT. Sin embargo, lo dicho debe ser matizado. Al identificar los MT con los paradigmas, Overton (2012) afirma –siguiendo a Kuhn– que lo “social entra en la ciencia” (p. 9). El autor piensa en una especie de contexto conceptual y de creencias sociales, como fuente de metáforas para interpretar las observaciones. En otro texto (Lerner & Overton, 2008), rechaza la disociación entre investigación básica y aplicada, de ahí que la investigación sobre el desarrollo puede promover acciones para mejorar las posibilidades de que los adolescentes vivan en un mundo con justicia social. Una intervención basada en la cooperación con maestros y familiares. Los valores ético-políticos únicamente son mencionados en la aplicación de un conocimiento ya elaborado, pero no al formular los problemas, las unidades de análisis, o las explicaciones. Tampoco mencionan las imposiciones institucionales, ni las disputas de los investigadores por un lugar reconocido en el campo académico. Una consecuencia podría ser el debilitamiento del equilibrio de los niveles de investigación, que tanto preocupan a los autores de la MT. En otras palabras, no resulta suficiente el análisis conceptual, sino que debe examinarse los rasgos de la práctica social de la investigación.

Por su lado, Di Paolo (2019), al discutir cuestiones metateóricas, hace una breve referencia a los valores éticos. Para él, la comunidad científica es una reunión de mentes encarnadas, situadas históricamente, que al estudiar una temática inevitablemente hacen intervenir sus intereses y proyectos de vida. Las explicaciones de los fenómenos del desarrollo son dependientes de intereses y proyectos propios de cada grupo de investigación, y esta no neutralidad valorativa debería explicitarse en la actividad intersubjetiva de la

investigación. Se trata de un enfoque próximo al adoptado por nuestro equipo de investigación de los conocimientos sociales.

En general, coincidimos con la tesis de que “muchos de los debates teóricos dentro de la ciencia son actualmente debates metateóricos, y como tales solo pueden resolverse a través de análisis conceptuales” (Witherington et al., 2018, p. 3). Sin embargo, para interpretar la intervención de los MT o el impacto de esos debates en la investigación psicológica, hay que ampliar y complementar los análisis conceptuales. Por un lado, asumiendo la crítica filosófica decisiva a la escisión clásica de hechos y valores (Putnam, 2002), hay que promover su debate racional, identificando cuándo son obstáculos epistemológicos al estudio de la transformación de las ideas sociales. Por otro, indagando los dispositivos institucionales, de la universidad, del sistema científico y las corporaciones de científicos, que normativizan ciertos métodos y posiciones filosóficas. Se requiere la colaboración con las ciencias sociales, porque el proceso de imposición de la “buena” práctica científica no puede ser capturado por el análisis conceptual, sino por la investigación teórica y empírica de los dispositivos institucionales.

Ahora bien, la formulación de los supuestos del ME para la psicología del desarrollo fue muy amplia y no ha atendido con esmero a sus modalidades de intervención en una investigación. Es decir, no alcanza con afirmar que condiciona las preguntas del investigador o su modelo explicativo, incluso dando ciertos ejemplos, hay que mostrarlo sistemáticamente. Específicamente, hay que explorar las relaciones de los supuestos con la construcción de teorías y la introducción de nuevas metodologías y técnicas de investigación. Se debe ahondar en las múltiples dificultades que presenta, entre otras, la incertidumbre del destino de los componentes del ciclo metodológico, los momentos de tensión y hasta de conflicto entre ellos; o las instancias de las controversias y/o colaboración con otras disciplinas y corrientes de investigación. Incluso, nos preguntamos si la introducción del MTR de rango medio en la psicología del desarrollo, es compatible con la intervención del ME en el ciclo metodológico. En nuestro equipo, la MT de rango medio posibilitó adoptar una diversidad de métodos y técnicas para atrapar el cambio de ideas en los contextos, desde el método clínico incluyendo narrativas, y con rasgos etnográficos, las observaciones de las prácticas sociales de las que participan los niños, y la vinculación con los métodos de la teoría de las RS. Van apareciendo convergencias con nuevos enfoques en la psicología del desarrollo, que abandonan la búsqueda tradicional del cambio cognitivo regular y unilineal, y toman en serio la variabilidad y la complejidad, como corazón de las indagaciones, y la diversidad de métodos que exige. Aparecen, así, estudios del conocimiento multimodal y escasamente predecible, en

el marco de la interacción social con otros. Estos se muestran más interesados por la construcción de los participantes de una experiencia social, en lugar de limitarse a constatar reacciones del sujeto o evaluar su comprensión de estímulos provistos externamente (Brizuela & Scheuer, 2016; Scheuer et al., 2024).

En síntesis, los análisis conceptuales buscan elucidar las funciones de los MT generales y de rango medio en el ciclo metodológico y sus relaciones con los otros componentes. Insistimos, no se trata solo de detectar la consistencia lógica alcanzada en un estado de las indagaciones, sino las relaciones que se constituyen durante la dinámica de la práctica investigativa, desde los supuestos hacia las indagaciones empíricas y viceversa. Esos mismos análisis también intentan precisar el tipo de intervención de los ME en el proceso investigativo, y su posible articulación con estudios de sus condiciones sociales.

Las preguntas de una conclusión

Finalmente, evocamos los objetivos del artículo. Ante todo, exponer los rasgos que adoptan los dos enfoques metateóricos que estudian los presupuestos ontológicos y epistemológicos en la investigación del desarrollo. Luego y principalmente, intentar comparar los MT y los ME en su potencialidad para orientar las teorías y la práctica de la investigación sobre el desarrollo de las ideas sociales. De modo provisorio, destacamos que cada uno tiene sus propios méritos, por su contribución a la comprensión de las investigaciones y simultáneamente ambos son problemáticos en su significado y alcance. El MT en un paradigma prescribe la formación de las teorías y las indagaciones empíricas, en tanto un ME caracteriza los contextos sociales que condicionan la indagación científica, la que no pierde su relativa autonomía. El primero ha producido análisis conceptuales con mayor precisión, identificando los niveles de metateoría y sus relaciones con las teorías y los procedimientos. Y los ME introducen al contexto social más amplio en el interior de la investigación científica. No encontramos, por el momento, razones para integrar sistemáticamente a MT y ME, y preferimos sostener su distinción. Aún subsisten los interrogantes: ¿Un MT puede admitir – sin inconsistencia– transformarse por una mirada “social” de la práctica de la investigación psicológica? ¿Un ME podría integrar niveles de metateoría para refinar exitosamente “la asimilación” del ME a la investigación psicológica?

Parece plausible afirmar su compatibilidad debido a que se proponen supuestos ontológicos y epistemológicos comunes, lo que daría lugar a explorar la transferencia crítica de aspectos de una en la otra, con los problemas que ello supone. De este modo, el análisis

conceptual de los MT se podría –como proyecto– complementar con la epistemología constructivista de los ME que articula el sistema social con la actividad interna de la investigación. Podrían vincularse en la dinámica del ciclo metodológico, al relacionarse ambos con las preguntas que se formulan, en la diversidad de métodos para responderlas, en las respuestas alcanzadas o en discusión, en los esquemas explicativos.

En este sentido, y con bastante atrevimiento, podríamos relacionar los estudios metateóricos que hemos mostrado y las cuestiones que plantean, con una filosofía de la ciencia, que enriquece el enfoque postpositivista, adoptado por Overton (2006, 2012). Resulta significativo destacar que Gómez (2014) propone, en lugar del estudio de los enunciados de las teorías, o incluso de los paradigmas, en filosofía de la ciencia, a la dinámica entre los valores no epistémicos (el marco normativo) y las teorías científicas, tratar a la práctica efectiva del conocimiento como unidad de análisis. Análogamente, Kitcher (2001) utiliza el concepto de práctica científica en lugar de paradigma o programa de investigación, como unidad de análisis de la producción de conocimiento. Esto es, un examen contextual de los modos correctos o no de los razonamientos empleados por los investigadores, de sus enunciados aceptados en su comunidad, los esquemas explicativos, los valores epistémicos y no epistémicos, los consensos y los disensos metodológicos.

El desarrollo de ideas sociales es indagado desde las "pautas de instrumentación e investigación", hasta la introducción de nuevos métodos y técnicas de indagación, sostenidos en sistemas conceptuales, y en una interacción comunitaria. Las prácticas incluyen las controversias metateóricas entre psicólogos subrayadas por Witherington et al. (2018) también los debates sobre un método único para hacer "buena ciencia", o la defensa del pluralismo emergente; hasta discutir la causalidad lineal y defender los sistemas interactivos, o las "pautas de prestigio" impuestos por el mundo académico, o la intervención de los valores ético-políticos. Podemos pensar que al cambiar un MTE por el MTR, o al modificarse las teorías psicológicas con su ME, las dimensiones de la práctica científica (Kitcher, 2001) no cambian todas simultáneamente y de golpe, –como ocurre en los paradigmas en el enfoque kuhniano–. Nos preguntamos si esta interpretación permite reconsiderar desde la filosofía de la ciencia al ciclo metodológico en nuestro campo de estudio, atendiendo a las interacciones de los aspectos teóricos, la instrumentación empírica, las explicaciones, y el lugar institucional, que introducimos como regulación social. De ser aceptable esta posición, podrían transformarse el MT más amplio y de rango medio, o el ME, por razones ideológicas, sin por ello crear de modo inmediato nuevos métodos y técnicas adecuadas, o crear estos últimos

y no poder establecer aún su consistencia o no con las teorías y sus contextos metateóricos. Y principalmente, se puede reflexionar sobre la significación práctica o la finalidad de las investigaciones, según esta filosofía de la ciencia, en línea con la tesis de que toda ciencia es “para” fines sociopolíticos, ya adelantada por Marx (Gómez, 2009). Los psicólogos del desarrollo deberían atender a las razones que sostienen sus expectativas de transformación o de inmovilidad para la sociedad en que viven. De esta manera, se amplía la racionalidad del conocimiento al debatir los valores y fines, junto a la crítica de las normas institucionales, en un intercambio abierto. En consecuencia, la explicitación de las condiciones sociales de las prácticas de conocimiento implica abrir el diálogo, aún poco frecuente, de las ciencias sociales y el análisis conceptual.

La apelación abreviada a una interpretación de la ciencia como práctica, nos interroga acerca de si este enfoque de la filosofía actual puede contribuir a integrar o articular las metateorías con otros componentes del ciclo metodológico, en la investigación del desarrollo de las ideas sociales.

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al subsidio UBACYT 2023-2027 20020220300085BA: “La construcción del conocimiento de dominio social: nuevos problemas teóricos a partir de investigaciones empíricas”. Director. Dr. José Antonio Castorina y Codirectora Dra. Alicia Barreiro. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Referencias

- Barreiro, A. (2021). Social representations of justice as developing structures. En C. Prado de Souza & S. E. Serrano Oswald (Eds.), *Social representations for the anthropocene: Latin American perspectives* (pp. 125-144). Springer.
- Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2014). El desarrollo de las justificaciones del castigo ¿Conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos? En J. A. Castorina & A. Barreiro (Coords.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 105-123). Miño y Dávila.
- Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2018). Procesos constructivos en la apropiación de las representaciones sociales. En A. Barreiro (Ed.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral* (pp. 55-72). UNIPE.
- Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2022). Extendiendo la conversación sobre el desarrollo de los juicios morales: relaciones entre el intuicionismo social, el constructivismo y la psicología cultural. *Revista Humanidades de Valparaíso*, 19, 181-202. <https://doi.org/nbqg>
- Becerra, G., & Castorina, J. A. (2016). Acerca de la noción de «marco epistémico» del constructivismo. Una comparación con la noción de «paradigma» de Kuhn. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(31), 9-28. <https://doi.org/njn9>
- Becerra, G., & Castorina, J. A. (2021). El concepto de marco epistémico. Diversidad de aplicaciones y desafíos. En J. A. Castorina & A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura* (pp. 29-60). Miño y Dávila.
- Bennet, M. R., & Hacker, P. (2007). Philosophical foundations of Neuroscience. The introduction. En M. R. Bennet, D. Dennet, P. Hacker & J. Searle (Eds.), *Neuroscience & Philosophy: Mind, brain and language*. Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Los usos de las ciencias sociales*. Nueva Visión.

- Brizuela, B. M., & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627-660. <https://doi.org/gg4vd2>
- Castorina, J. A. (2010). The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. *Papers on Social Representations*, 19, 18.1-18.19. <https://goo.su/bRB3dxL>
- Castorina, J. A. (2014). La explicación para las novedades del desarrollo psicológico y su relación con las meta teorías. En A. Talak (Coord.), *Las explicaciones en Psicología*. Prometeo.
- Castorina, J. A. (2016). Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 362-385. <https://doi.org/njpm>
- Castorina, J. A. (2020). The importance of world views for developmental psychology. *Human Arenas*, 1, 1-19.
- Castorina, J. A. (2022). Los supuestos filosóficos en psicología del desarrollo: ¿Meta teoría o marco epistémico? *Revista de Psicología*, 21(2), 2-28. <https://doi.org/njpn>
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2021). *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura*. Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., & Zamudio, A. (2020). Un análisis de la dimensión valorativa en la psicología del desarrollo: los aportes de la categoría de marco normativo de R. Gómez. En E. Scarano (Comp.), *Racionalidad política de las ciencias y la tecnología. Ensayos en homenaje a Ricardo Gómez* (pp. 25-51). Ed. Aa.
- Chakkrath, P. (2012). The rol of indigenous psychology in the building of a básica cultural psychology. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1980). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Ariel.
- Di Paolo, E. (2019). Process and individuation: The development of sensorimotor agency. *Human Development*, 63(3-4), 202-226. <https://doi.org/ghnfmcc>
- Eagleton, T. (1997). *La Ideología*. Paidós.
- Faigenbaum, G., Castorina, J. A., Helman, G., & Clemente, F. (2003). El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y el relativismo. *Estudios de Psicología*, 24(2), 205-222. <https://doi.org/d9z5zq>

- Frisancho, S., & Delgado, E. (2014). Razonamiento sobre derechos humanos y prácticas culturales en tres adultos de comunidades indígenas del Perú. *Scheme. Revista Electrónica de Psicología y Epistemología Genética*, 6, 141-163. <https://doi.org/njpp>
- García, R. (2001). *El Conocimiento en construcción*. Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Gedisa.
- García Palacios, M., Shabel, P., Horn, A., & Castorina, J. A. (2018). Uses and meanings of context in studies on children's knowledge: A viewpoint from Anthropology and Constructivist Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 191-208. <https://doi.org/njpr>
- Gómez, R. (2009). Karl Marx. Una concepción revolucionaria de la economía política como ciencia. *Herramientas*, 40.
- Gómez, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gottlieb, G., & Halpern, C. T. (2004). A relational view of causality in normal and abnormal development. *Development and Psychopathology*, 14, 421-435. <https://doi.org/fh3v73>
- Hacker, P. M. S. (2009). Philosophy: A contribution not to human knowledge but to human understanding. En A. O'Hear (Ed.), *The nature of philosophy, Royal Institute of Philosophy Supplement* 65 (pp. 129-153). Cambridge University Press.
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. Random House.
- Harding, S. (2004). *The feminist standpoint theory reader*. Routledge.
- Helman, M., Horn, A., & Castorina, J. A. (2021). El derecho a la intimidad en la escuela secundaria. Ideas de las/los adolescentes. En J. A. Castorina & A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura*. Miño y Dávila.
- Horn, A., Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2022). Dialectical inferences in the construction of social domain knowledge. *Human Arenas*. <https://doi.org/njps>
- Horn, A., Helman, M., Castorina, J. A., & Kurlat, M. (2014). Hacia los "intramuros" de la escuela desde los "extramuros" de la psicología genética. Las prácticas escolares y las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. En J. A. Castorina & A. Barreiro (Comps.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Miño y Dávila.

- Kitcher, P. (2001). *Science, truth and democracy*. Oxford University Press.
- Kuhn, T. (1993). *La tensión esencial*. Fondo de Cultura Económica.
- Laudan, L. (1986). *Progress and its problems: Towards a theory of scientific growth*. University of California Press.
- Lenzi, A., & Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J. A. Castorina & A. Lenzi (Comp.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Gedisa.
- Lerner, R. M., & Overton, W. (2008). Exemplifying the integrations of the Relational Developmental System. *Journal of Adolescent Research*, 23, 245-255. <https://doi.org/cdhv9x>
- Longino, H. (2015). The social dimensions of scientific knowledge. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2015 ed.)*. Stanford University. <https://goo.su/pd35y>
- Machado, A., & Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: The role of conceptual analysis. *American Psychologist*, 62(7), 671-681. <https://doi.org/dhpp9x>
- Marková, I. (2008). The epistemological significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 461-487. <https://doi.org/cjrc33>
- Martí, E. (2012). Thinking with signs: From symbolic to action to external systems of representations. En E. Martí & C. Rodríguez, *After Piaget* (pp. 123-150). Transaction Publishers.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development: Vol. 1, Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 18-88). John Wiley & Sons.
- Overton, W. F. (2007). A coherent metatheory for dynamic systems: Relational Organicism-Contextualism. *Human Development*, 50(2-3), 154-159. <https://doi.org/chz9nk>
- Overton, W. F. (2012). Evolving scientific paradigms: Retrospective and prospective. En L. L'Abate (Ed.), *Paradigms in theory construction* (pp. 31-66). Springer.
- Overton, W. F. (2015). Process and relational developmental systems. En W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Theory and Method. Volume 1 of the Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 9-62). Wiley.

- Pasupathi, M., & Wainryb, C. (2010). Developing moral agency through narrative. *Human Development, 53*, 55-80. <https://doi.org/bc8zw4>
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Fontanella. (Obra original publicada en 1932)
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.
- Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. Siglo XXI.
- Pozo, I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Síntesis.
- Putnam, H. (2002). *The collapse of fact-values dichotomy*. Harvard University Press.
- Rodríguez, C. (2012). The functional performance of the object: A product of consens. En E. Martí & C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 123-150). Transaction Publishers.
- Scheuer, N., Santamaria, F., Marquez, M. S., & Pedrazzini, A. M. (2024). Repensar la investigación del desarrollo cognitivo como proceso agentivo, dinámico y (super)diverso. En A. Barreiro & M. Carretero (Eds.), *Construcción del conocimiento en el campo psicológico* (pp. 41-46). Tilde.
- Schubauer 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* (pp. 69-77). Hogrefe & Huber Publishers.
- Strawson, P. F. (1959). *Individuals: An essay in descriptive metaphysics*. Methuen & Co.
- Turiel, E. (2000). *The culture of morality: social development, context and conflict*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). The development of children's orientations toward moral, social and personal orders: More than a sequence in development. *Human Development, 51*(1), 21-39. <https://doi.org/fkczqz>
- Valsiner, J. (2012a). *A guided science*. Transaction Publishers.
- Valsiner, J. (2012b). La dialéctica en el estudio del desarrollo. En J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Paidós.
- Valsiner, J. (2019). Cultural psychology as a theoretical project. *Studies in Psychology, 40*(1), 10-47. <https://doi.org/nb7p>

- Vigotsky, L. (1991). El significado histórico de la crisis de la Psicología. En *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-416). Visor. (Obra original publicada en 1927)
- Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: diversity, tolerance, and justice. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 211- 240). Lawrence Erlbaum Associates.
- Witherington, D. C., & Boom, J. (2019). Conceptualizing the dynamics of development in the 21st century: Process, (inter)action, and complexity. *Human Development*, 63(3-4), 147-152. <https://doi.org/nb7m>
- Witherington, D. C., Overton, W. T., Lickliter, R., Marshall, P. J., & Narvaez, D. (2018). Metatheory and the primacy of conceptual analysis in developmental science. *Human Development*, 61(3), 181-198. <https://doi.org/gd99g3>

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
José Antonio Castorina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura - revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción - borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

[1] Cabe aquí una breve acotación terminológica, dada la multiplicidad de sentidos que se asocian a la ideología (por ejemplo, véase Eagleton, 1997). Aquí no nos referimos solamente a la ideología en la versión marxista que la asocia a una “falsa conciencia” que legitima el orden social, que está incluida, sino a una más amplia, que contempla los distintos sistemas de significados con los que aprehendemos la vida natural y social.

Información adicional

Cómo citar: Castorina, J. A. (2024). La Metateoría y el Marco Epistémico en el estudio del desarrollo de los conocimientos sociales. Una comparación crítica. *Revista IRICE*, 47, 182-208. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1932>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465184014/7465184014.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

José Antonio Castorina

La Metateoría y el Marco Epistémico en el estudio del desarrollo de los conocimientos sociales. Una comparación crítica

Metatheory and the Epistemic Framework in the study of social knowledge development. A critical comparison

Revista IRICE

núm. 47, p. 182 - 208, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1932>